

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUZANA MARIA GOTARDO CHAMBELA

NARRAR EM NOSSO TEMPO:
EXPERIÊNCIA E SAÚDE NO TRABALHO EM EDUCAÇÃO

VITÓRIA
2018

SUZANA MARIA GOTARDO CHAMBELA

NARRAR EM NOSSO TEMPO:

EXPERIÊNCIA E SAÚDE NO TRABALHO EM EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa: História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Barros de Barros

VITÓRIA
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Bibliotecário: Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-6 ES-000383/O

C442n Chambela, Suzana Maria Gotardo, 1983-
Narrar em nosso tempo : experiência e saúde no trabalho em
educação / Suzana Maria Gotardo Chambela. – 2018.
245 f. : il.

Orientador: Maria Elizabeth Barros de Barros.
Coorientador: Marcelo Santana Ferreira.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Comunidade. 2. Educação. 3. Experiência. 4. História oral. 5.
Saúde. 6. Trabalho. I. Barros, Maria Elizabeth Barros de, 1951-.
II. Ferreira, Marcelo Santana. III. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. IV. Título.

CDU: 37

SUZANA MARIA GOTARDO CHAMBELA

NARRAR EM NOSSO TEMPO:

EXPERIÊNCIA E SAÚDE NO TRABALHO EM EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa: História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Aprovada em _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Marcelo Santana Ferreira
Universidade Federal Fluminense
Coorientador

Prof. Dr. Ricardo Rodrigues Teixeira
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Eduardo Henrique Passos Pereira
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Coelho Heckert
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

Aos meus dois filhos:

*Gael, que ensina cotidianamente a gestar alegrias e esperanças
em meio às intempéries e dores dessa vida;*

*O filho que se foi antes de chegar, que ao desestabilizar as
certezas do horizonte, ajudou a criar um corpo necessário para
a tese-vida germinar.*

AGRADECIMENTOS

É preciso começar dizendo que esta tese é produto de encontros fecundos, de alinhavos coletivos, de cuidado, conversas, divergências, de um processo de formação vibrante e intenso, sendo tecido por incontáveis mãos, vozes, olhares, gestos e pensamentos. Em momento algum estive sozinha para escrevê-la ou pensá-la. Em cada trecho, recordo inúmeras joias recebidas nesse caminhar que agora vai tomando outras direções com o fim de um percurso de doutorado. Agradeço, em parte, a esses presentes, sabendo que nem tudo pode ser lembrado ou citado aqui. Obrigada!

À Maria Elizabeth Barros de Barros, que gentilmente e mais uma vez me acolheu como orientadora, professora, amiga de pesquisar; por sua generosidade, por abrir caminhos, por arriscar-se junto numa proposta ousada; pela confiança e incentivo de sempre.

À Marcelo Santana Ferreira, meu outro orientador, pela generosidade com que me apresentou a potência do pensamento benjaminiano; pela parceria clínica afetuosa, cuidadosa e precisa; pelas palavras que por várias vezes produziram o encantamento inspirador à escrita-pensamento.

Ao grupo-movimento do Pfist, rede quente a conectar tantas pessoas queridas, as quais não vou me arriscar a mencionar aqui por nomes, tarefa que sem dúvida levaria a uma epopeia! Por constituir-se como plano de encontros por vezes inquietantes, desconfortantes, reconfortantes, solidários, desafiadores, alegres, onde a tese encontrou um de seus terrenos fecundos para germinar.

À Ana Lúcia Coelho Heckert, minha sempre orientadora-professora-companheira, pela força e inquietude que inspiram uma aposta ético-política na dimensão pública de nossas práticas; pelas contribuições sempre precisas a este e tantos outros trabalhos.

À Vânia Carvalho de Araújo, pela presença dedicada no percurso do doutorado; pela aposta nesta pesquisa; pelos caminhos de estudos que me auxiliou a empreender.

Aos professores Eduardo Henrique Passos Pereira e Ricardo Rodrigues Teixeira, pela participação atenta e inspiradora nas bancas que compuseram este percurso; pelos textos intercessores; pela disponibilidade e gentileza que sempre marcaram suas presenças.

Ao Instituto Federal do Espírito Santo, que oportunizou minha permanência nesta importante etapa da formação acadêmica, concedendo licença de minhas atividades profissionais para dedicar-me com mais qualidade ao doutorado.

A todas as pessoas que, de algum modo, agenciaram-se ao movimento do Fórum Cosate, constituindo matéria a este e tantos outros trabalhos de pesquisa-intervenção, produzindo o ímpeto da transmissão de uma experiência potente tecida nas invenções de saúde por entre as brechas da nossa precariedade cotidiana.

Às amigas que compõem comigo “nossa Cosate” acadêmica: Hervacy Brito e Maria Carolina de Andrade Freitas. (Acho que isso resume, de algum modo, nossa parceria de vida).

À Janaína Madeira Brito, por levar a Menina à Cuba; pelas conversas cuidadosas e provocativas; pelo modo como esteve junto nesta construção; pela companhia nas jornadas benjaminianas.

Às amigas e amigos do V Pleno do Conselho Regional de Psicologia da 16ª Região, pela parceria corajosa nas lutas por uma Psicologia mais comprometida com as políticas públicas e com uma gestão democrática e zelosa; pela compreensão nos momentos em que me fiz ausente.

À Viviane Nóbrega Jonas, pela artesanaria da clínica acurada e zelosa, oficina de saúde.

À Aline, por compartilhar comigo teto e afeto neste e em outros tempos; pela cumplicidade das horas mais necessárias; pela presença, mesmo quando distante.

À Yara, pelo abrigo que por várias vezes se fez necessário.

Às amigas e amigos que durante todo o tempo do doutorado cuidaram, de várias formas diferentes, de mim e de minha família, por partilharem as dores e alegrias que permearam esse tempo; pelo apoio solícito; pela presença carinhosa e alegre: Sandra, Paola, Mel, Elcília, Márcia, Simone, João Vitor, Gustavo, Luis, Claudinho, Thiago...

À Paola, Gustavo, João Vitor (mais uma vez!), Glorinha e Pedrinho, pelos momentos em que, ao cuidarem de Gael, me oportunizaram precioso tempo para trabalhar no texto do exame de Qualificação II e na Tese.

À mamãe, papai, Ricardo, Kézia, Lorenzo e Francisco, por tudo o que nem saberia nomear.

Ao meu querido Beto, companheiro dessa vida e maior incentivador para que eu me lançasse à empreitada do doutorado, por apostar em todos os momentos nas minhas capacidades e forças; pela compreensão neste tempo de ausências; pelo humor que faz o dia a dia mais colorido; pelo afeto e carinho de tantas horas; pela parceria com que temos tecido a vida juntos a Gael.

Ao Deus no qual acredito e que tornou esta matéria possível.

“O caráter destrutivo conhece apenas uma divisa: criar espaço; conhece apenas uma atividade: abrir caminho. Sua necessidade de ar puro e de espaço é mais forte do que qualquer ódio.

O caráter destrutivo é jovem e sereno. Pois destruir rejuvenesce, porque afasta as marcas de nossa própria idade; reanima, pois toda eliminação significa, para o destruidor, uma completa redução, a extração da raiz de sua própria condição. O que leva a esta imagem apolínea do destruidor é, antes de mais nada, o reconhecimento de que o mundo se simplifica terrivelmente quando se testa o quanto ele merece ser destruído. Este é o grande vínculo que envolve, na mesma atmosfera, tudo o que existe. É uma visão que proporciona ao caráter destrutivo um espetáculo da mais profunda harmonia.

[...] O caráter destrutivo não tem o mínimo interesse em ser compreendido. Considera superficiais quaisquer esforços nesse sentido. O fato de ser mal entendido não o afeta. Ao contrário, ele provoca mal entendidos, assim como o faziam os oráculos – essas instituições políticas destrutivas. O fenômeno mais pequeno-burguês, o falatório, só acontece porque as pessoas não querem ser mal entendidas. O caráter destrutivo não se importa de ser mal entendido; ele não fomenta o falatório.

[...] O caráter destrutivo não vê nada de duradouro. Mas, por isso mesmo, vê caminhos por toda a parte. Mesmo onde os demais esbarram em muros ou montanhas, ele vê um caminho. Mas porque vê caminhos por toda a parte, também tem que abrir caminhos por toda a parte. Nem sempre com força brutal, às vezes, com força refinada. Como vê caminhos por toda a parte, ele próprio se encontra sempre numa encruzilhada. Nenhum momento pode saber o que trará o próximo. Transforma o existente em ruínas, não pelas ruínas em si, mas pelo caminho que passa através delas”.

Walter Benjamin (1986)

RESUMO

Este trabalho dedica-se à questão das narrativas, em consonância com o pensamento de Walter Benjamin, apresentando-a em sua dimensão de produção coletiva vinculada a uma experiência viva, tecida em comunidade. Constitui-se em um esforço de explicitar seus efeitos de saúde no âmbito do trabalho em educação, considerando uma vasta gama de produções que o relacionam a processos de adoecimento, os quais devem ser analisados em estreita conexão com o modo capitalístico de produção e as divisões por meio das quais este opera. A argumentação da tese é construída a partir da inserção em práticas de pesquisa-intervenção empreendidas pelo Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (Pfist), em seus atravessamentos com o Fórum das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (Fórum Cosate) – o qual se constitui como estratégia para a criação de tais comissões no município de Serra, Espírito Santo (ES). Estas visam fomentar estratégias de enfrentamento coletivo a modos organizativos que produzem sofrimento, deslocando-o de uma relação individualizada e produzindo referenciais compartilhados que ampliem a capacidade de criação e o poder de agir no trabalho. “Narrar em nosso tempo” exprime a aposta num movimento de produzir fissuras em modos hegemônicos de viver o trabalho, por meio de um investimento da atenção na dimensão de comunicabilidade acionada por um tempo de agora (*Jetztzeit*), o tempo da nossa ação neste mundo, que faz, num salto, encontrarem-se passado e presente como possibilidade de operar deslocamentos nas conformações do real. Expressa ainda o investimento na transmissibilidade da experiência constituída em exercícios de produção de cuidado com as práticas no âmbito do Pfist, do Fórum Cosate e das experimentações com tais comissões em Serra.

Palavras-chave: Narrativa; Experiência; Comunidade; Saúde; Trabalho.

ABSTRACT

This work is dedicated to the issue of narratives, in accordance with the thinking of Walter Benjamin, presenting it in its dimension of collective production linked to a living experience woven in community. It is an effort to make explicit its health effects in the scope of work in education, considering a wide range of productions that relate it to illness processes, which must be analyzed in close connection with the capitalistic mode of production and the divisions through which it operates. The argumentation of this thesis is built from the insertion in research-intervention practices undertaken by the Training and Research Program in Health and Work (Pfist), in its crossings with the Forum of Health Committees of the Education Worker (Forum Cosate) - which constitutes a strategy for the creation of such commissions in the municipality of Serra, Espírito Santo State (ES). These are aimed at fostering collective coping strategies at organizational modes that produce suffering, shifting it from an individualized relationship and producing shared referrals that increase the capacity for creation and the power to act at work. "Narrating in our times" expresses the bet in a movement to produce fractures in hegemonic ways of living the work, through an investment of attention in the dimension of communicability triggered by a time of now (*Jetztzeit*), the time of our action in this world, that makes, in a jump, to find past and present as a possibility of operating displacements in the conformations of the real. It also expresses the investment in the transmissibility of the experience constituted in care production exercises with the practices within the framework of Pfist, the Forum Cosate and the experiments with these commissions in Serra.

Keywords: Narrative; Experience; Community; Health; Work.

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
Aces – Ação Comunitária do Espírito Santo
ACT – Análise Coletiva do Trabalho
Cap – Comunidade Ampliada de Pesquisa
Cal-Psi – Centro Acadêmico Livre de Psicologia
CCA – Comunidade Científica Ampliada
Cerest-ES – Centro de Referência em Saúde do Trabalhador do Espírito Santo
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
Cmei – Centro Municipal de Educação Infantil
Concosat – Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador
Concosate – Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação
Cosat – Comissão de Saúde do Trabalhador
Cosate – Comissão de Saúde do Trabalhador da Educação
Conae – Conferência Nacional de Educação
DMST-Serra – Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho da Prefeitura Municipal de Serra
Dpsi – Departamento de Psicologia
Emef – Escola Municipal de Ensino Fundamental
ES – Espírito Santo
Fundacentro – Fundação Jorge Duprat e Figueiredo
Ifes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Mec – Ministério da Educação
Moi – Modelo Operário Italiano
MP-ES – Ministério Público do Espírito Santo
Nepesp – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Política
OMS – Organização Mundial de Saúde
Pfist – Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho
PMM – Prefeitura Municipal de Marilândia
PMST – Prefeitura Municipal de Santa Teresa
PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGpsi – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional

Sedu-Serra – Secretaria Municipal de Educação de Serra

Sindiupes – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo

Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

Breve guia de viagem	15
Fim	34
1. “Eu estou me sentindo protagonista dessa história”	35
Interlúdio I - Coletivos	55
2. Dos coletivos ou a terceira margem do rio	57
2.1 Comunidade trapeira	67
Interlúdio II - Sobre escrever uma tese	71
3. Pronomes impertinentes.....	73
Interlúdio III - Pesquisar é fazer criancices	79
4. Memórias oficinairas e a tessitura de uma tradição em pesquisa-intervenção...	80
Interlúdio IV - A cigarra e a formiga	104
5. Em nosso tempo: narrar uma experiência de saúde.....	106
5.1 Uma imagem da nossa época.....	119
5.2 Uma imagem do nosso tempo	120
6. No tecido, um corte	122
7. Referências	125
APÊNDICES.....	135

Breve guia de viagem

Em meio à gestão da sobrevivência de um judeu de esquerda no exílio frente às forças nazistas que compuseram a dinâmica da Segunda Guerra Mundial, Walter Benjamin¹ escreve seu último texto e também um de seus mais lidos e comentados: as teses “Sobre o Conceito da História” (BENJAMIN, 2012, p. 241-252). Tratam-se, nas palavras de Jeanne Marie Gagnebin (1993, p. 15), uma de suas expoentes leitoras, de “uma síntese de todo o seu pensamento e o testemunho de um exilado no limiar da Segunda Guerra”. Segundo João Barrento, outro leitor considerável, “constituem um conjunto instável de reflexões que colocam problemas de vária ordem [sic]: de sequência dos fragmentos, de fixação textual e de datação. Existem três versões em datiloscrito, uma sem título e duas outras com títulos diferentes” (BARRENTO, 2013, p. 168). Esses “problemas” se colocam como tal dadas a recepção da obra e sua importância e são frutos, certamente, da precariedade do seu contexto de produção, conservação e transmissão:

¹ Benjamin nasceu na Alemanha Imperial, em Berlin, no ano de 1892, como o primogênito dentre três filhos de um casal judeu abastado. Em 1919, defendeu com louvor sua tese de doutorado na Universidade de Berna, intitulada “O Conceito de Crítica de Arte no Romantismo Alemão”. Sua tentativa de entrar para a academia como docente foi, contudo, frustrada, em virtude da rejeição de sua tese de livre-docência “Origem do drama barroco alemão”, pela Universidade de Frankfurt/Main. Frente a isso, Benjamin engajou-se, durante a crise alemã da República de Weimar, em uma infinidade de atividades diversificadas para garantir sua subsistência: publicava artigos e ensaios em revistas, fazia traduções, trabalhou em uma rádio alemã e chegou a produzir um verbete sobre seu compatriota Goethe para a Grande Enciclopédia Soviética. Com a ascensão do nazismo na Alemanha, que desencadeou uma onda de prisões de opositores de esquerda e de judeus (e Benjamin podia ser enquadrado pelo regime nos dois grupos), viu-se pressionado a sair de Berlin, estabelecendo-se inicialmente em Paris. Durante os sete últimos anos de sua vida, no exílio, viveu em precariedade, trabalhando como uma espécie de bolsista para o Instituto de Investigação Social, embrião da Escola de Frankfurt, na época dirigido por Horkheimer e tendo Adorno como um expoente membro. Com a assinatura do pacto de não agressão entre Stalin e Hitler e a deflagração da II Guerra Mundial, em 1939, desencadeou-se na França prisões de “elementos suspeitos” e estrangeiros em situações duvidosas. Nesse contexto, Benjamin ficou internado por cerca de dois meses em Nevers, no “Campo de Trabalhadores Voluntários”, tendo saído de lá por intermédio de alguns amigos influentes. Num prenúncio da invasão da França pelas tropas alemãs, tenta o visto para se exilar nos Estados Unidos, com o auxílio de Adorno e Horkheimer. Todavia, quando o mesmo é expedido, não há mais tempo hábil para ele conseguir a autorização de viagem pela França, que a essa altura já estava sendo tomada pelos nazistas. Tentou então sair pelo Sul, trilhando os montes Pirineus em direção à pequena cidade de Port Bou, Espanha, com o intuito de cruzar tal país, chegar a Portugal e de lá, enfim, ir para os Estados Unidos (KONDER, 1999). Nessa jornada, entretanto, foi preso junto com um pequeno grupo de refugiados e, na noite que precederia sua entrega às forças nazistas, Benjamin consome tabletas de morfina e morre pela manhã, em 26 de setembro de 1940. Ante tal ato, seus companheiros foram autorizados a cruzar para a Espanha (GAGNEBIN, 1993).

Enquanto negociava com o Consulado Americano um visto para os Estados Unidos, pediu a Horkheimer que lhe conseguisse um lugar na universidade americana, o que facilitaria bastante a obtenção do documento. As tropas alemãs chegaram antes da resposta. Benjamin confiou seus manuscritos à Georges Bataille (que os escondeu na Biblioteca Nacional) e fugiu para o sul. (GAGNEBIN, 1993, p. 14).

Em uma carta escrita para Adorno, a qual deveria acompanhar o texto original – que, por sua vez, só chega ao seu destinatário em 1941, cerca de um ano após sua morte –, Benjamin afirma:

A guerra e a constelação que a gerou [...] levou-me a pôr no papel algumas ideias das quais posso dizer que andavam comigo, ou melhor, de mim próprio escondidas, há perto de vinte anos. [...] Não preciso te dizer que nem de longe penso na publicação destes apontamentos, e muito menos na forma em que tos [sic] mando. Iriam abrir todas as portas aos mais inflamados equívocos. (BENJAMIN, apud BARRENTO, 2013, p. 169).

Apesar da recomendação de Benjamin, o texto é publicado em número especial da Revista de Investigação Social, intitulado “Em memória de Walter Benjamin”, em 1942 (BARRENTO, 2013), ao que se encontra uma justificativa em datiloscrito no arquivo do Instituto de Investigação Social: “A morte de Benjamin leva-nos a considerar nosso dever a publicação, agora que este texto se transformou num testamento. A sua forma fragmentária impõe-nos a missão de, pelo pensamento, sermos fiéis à verdade destas ideias” (apud BARRENTO, 2013, p. 170).

Haveria muito ainda a dizer quanto às divergências, incertezas e polêmicas que se engendram em torno das circunstâncias das “teses”, mas o que cumpre destacar aqui é que o emaranhado de forças que esse texto derradeiro faz convergir materializa uma das questões mais caras ao pensamento de Benjamin, como problema e como viés metodológico, a da transmissibilidade. “Sobre o conceito da história” tem um caráter de desespero, de tentar articular uma mensagem que nem se sabe se chegará ao seu destinatário. Não é um elogio da destruição, da devastação e da precariedade. Mas, é importante dizer, se faz em uma certa posição em relação à precariedade, na medida em que só é possível porque precário. As teses são lampejos, cortes no fluxo de ideias, fragmentos. Muito de sua força consiste no ímpeto de mostrar o pensamento na forma em que ele eclode, sem a preocupação de inseri-lo num diagrama epistemológico pré-determinado pelo divino ou pela razão, como aponta Giorgio

Agamben (2005, p. 127-147) ao trazer o método benjaminiano – nesse caso, em menção a outro texto. Consiste ainda nas frestas e descontinuidades que lhe conferem um inacabamento constitutivo, o qual nos convida, insistentemente a retomá-lo, polemizá-lo, recriá-lo.

Hoje se pode afirmar que as “teses” narram muitas coisas. Elas encontraram seu destinatário e continuam, diariamente se encontrando com leitores-ouvintes, abrindo frestas nos edifícios das certezas, convocando à construção de um novo *ethos* exigido para a luta face a expropriação e alienação da própria socialidade humana, que hoje acede ao caráter de mercadoria, na idade do completo domínio desta forma em todos os aspectos da vida social e de uma “submissa e insensata promessa de felicidade” (AGAMBEN, 1993, p. 42). Não encerram uma verdade única ou se tratam de uma última palavra, mas disparam, a seu pretexto, uma extensa e controversa conversa, fazendo encontrarem-se leitores de países e épocas muito diversos. Eis o caráter da narrativa. Não se trata de obra do intento de um autor – lembramos aqui que Benjamin sequer pretendeu que o texto fosse publicado –, mas se constitui como tal no ato de encontrar-se com outros, numa comunicabilidade que não se encerra em si, mas espraia-se como uma história que está continuamente passando e sendo transformada. Isso nos leva a dizer que o lugar do narrador só se pode reivindicar a *posteriori*. A autoridade a qual remete produz-se tão somente pelo reconhecimento de outrem, por uma mensagem chegar até um outro que lhe possa compartilhar de uma significação, ou, em outras palavras, pela constituição de uma comunidade na qual narrador e ouvinte estão inseridos num fluxo narrativo comum e vivo, “já que a história continua, está aberta a novas propostas e ao fazer junto” (GAGNEBIN, 2012, p. 11).

Eis a **questão primordial** que nos convoca ao presente trabalho-texto-pesquisa: essa existência do narrar enquanto consistência forte e cambiante de uma experiência produzida no encontro, no limiar, numa zona de indecidibilidade que cinde a figura do sujeito-unidade.

Nossa tese: a ação narrativa produz efeito de saúde. Apresentamo-la como estratégia de luta face ao processo de produção capitalista da vida – ou capitalístico², numa

² O sufixo “ístico” acrescentado ao termo capitalismo é uma forma comum às argumentações de Félix Guattari, cuja estratégia se faz no sentido de ampliar o sentido do mesmo, o qual passa a designar “não

ampliação do termo –, que opera no sentido de concretizar, sobretudo, três apartamentos: entre sujeito e trabalho, este reduzido de ação viva à mercadoria; entre subjetividade e coletividade, a qual se expressa mais incisivamente na forma do indivíduo como unidade fechada e em sua soma como “social”; entre tempo e ação, a partir de uma amarração cronológica-espacializada na qual a História se constrói como grande palco. “Narrar em nosso tempo” é uma convocação à produção de um *ethos* atento às oportunidades de se fazer encontrar aquilo que está violentamente separado.

Importante explicitar que quando falamos em processo de produção referimo-nos não apenas à produção de bens materiais, com valores econômicos e financeiros, mas à produção da própria vida. Não à toa Benjamin (2012) situava o que por vezes designou como “fim das narrativas” no entrecruzamento de modos de vida forjados no capitalismo, em estreita conexão com a organização do trabalho.

O processo de produção não é, pois, um ato isolado, encerrado nas determinações precedentes e consequentes do processo de trabalho no seu sentido estrito; inclui a produção das relações sociais, produção na qual os indivíduos que produzem e as coisas produzidas se constituem pelas relações sociais, que engendram modos de subjetivação e formas de subjetividade. (BARROS, 2004, p. 94).

Nosso campo de formulações: os terrenos da educação, onde transito sob diferentes inscrições – estudante, pesquisadora, psicóloga³ – e sobre os quais não

apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também setores do assim chamado ‘Terceiro Mundo’ ou do ‘capitalismo periférico’” (GUATTARI; ROLNIK, 2007, p. 413), bem como as sociedades então designadas socialistas do Leste Europeu. Essa formulação ampliada atenta para um funcionamento com características similares em ambos os casos, pautado num mesmo modo de produção subjetiva que desencadeia um processo de privatização da própria vida. No que tange ao meio educacional, importante ainda trazer sobre isso a reflexão de Brito (2016, p. 26, grifo da autora: “encontra-se como atravessamento ‘capitalístico’ às vidas, um jogo perigoso de estímulo a modos de vida deteriorados, pauperizados, [...] em efeitos-assassínios e violentos, entranhados institucionalmente, no corpo-Educação. Eis o que é possível **encarar**, quando não estivermos mais soterrados em idealizações, soberanias e inoperâncias. Quando radicalizarmos desejosamente potencializar o corpo-professor: impiedosamente, aludindo um plano formativo e problemático, no contrapelo disto que maltrata pelo atravessamento do pedagogismo como plano solitário e eficiente; do jesuítico como dimensão salvacionista e do didatismo como eixo tecnocrata”. Nesse sentido, a tarefa que nos cabe, ainda segundo a autora, é desnaturalizar nossa aliança com a miséria.

³ Falarei dessas inserções durante todo o texto, mas destaco, neste momento, o vínculo profissional atual como psicóloga efetiva, desde o ano de 2008, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) *Campus* Santa Teresa.

teria palavras mais precisas para discorrer neste momento do texto que as das amigas de pesquisa-trabalho Maria Elizabeth Barros de Barros e Janaína Mariano César:

Baixos salários, condições precárias de trabalho, salas lotadas de alunos, recursos didáticos insatisfatórios, formação de profissionais considerada inadequada, aumento do número de licenças médicas por parte dos trabalhadores, índice insuficiente de verbas para Educação. Tal quadro de precariedade e descrédito é manchete nas diferentes mídias nacionais. Frente a produção midiática as análises e opiniões se multiplicam. Num extremo, discursos tomados por um espírito ufanista, fazem prospecções otimistas para o futuro da Educação no Brasil. Outros, menos entusiasmados, declaram sua total falência. As políticas educacionais têm sido, assim, recorrente tema de debates nos mais diversos setores da população brasileira. Jornais, revistas, televisão, redes sociais apontam ora as mazelas das escolas, ora os investimentos que o governo tem feito para melhorar a qualidade da educação brasileira, ora os movimentos dos trabalhadores que reivindicam melhores condições de trabalho e salários.

[...] a diferença explode entendimentos e ações tradicionais indicando as forças político-sociais que impelem abrir a agenda educacional, a pedagogia, o currículo, os modos de aprendizagem e o processo formativo, ainda que o presente invada fraturando nossos modelos, questionando ideais, conviventes no presente são as práticas que marcaram o nascedouro de uma equivalência entre Educação e escolarização.

Nesta, em que reluz a crença em uma neutralidade iluminada, os educadores experimentavam-se como transmissores de conhecimento e valores que compareciam universais e inequívocos e os alunos aqueles que seriam iluminados pela realização da razão e do conhecimento. Imbuídos de “missão”, estes educadores, não exatamente considerados trabalhadores na construção de um ofício, empenhavam seu “dom” de educar para o progresso, para o Bem e para a Verdade.

Este mundo assim não se manteve e, concomitante, forças em luta frutificaram a crítica à experiência do pensar naturalizado, ahistórico, de objetos e sujeitos prontos. É o currículo questionado em uma via maniqueísta, redutora do real, ao se deflagrar e analisar as forças presentes na direção do que se ensina e se aprende nas escolas. Mas, não somente, da educação reduzida à escolarização, em processos de vigilância e controle, que conformam a exclusão moldando subjetividades ao sabor da necessidade do mercado, do *modus operandi* das relações sociais de produção [ENGUITA, 1989]. Interessante dizer ainda com as professoras mulheres, depositárias inicialmente do magistério missionário, maciçamente presente na vida das escolas, que educar não é a extensão da criação dos filhos, mas ofício construído em normatividade viva, feito de regras individuais e coletivas, de invenções cotidianas, e que, por isso, como qualquer outra profissão, deve ser dimensionado e afirmado em seus saberes e fazeres.

É a suspeita que se coloca abrindo as vias que estiveram presentes na emergência de uma escola de massas aliada à institucionalização de modelos de infância, de família, de professor e aluno, de uma educação para determinado mundo. É também o encorajamento de outros modos de apropriação do corpo, da saúde e da vida, que docilizados através também de uma biomedicina e toda sorte de medicalizações tornaram-nos população a ser biogovernada [FOUCAULT, 2008], desapropriando-nos do que nos acontece como processo político. (BARROS; CÉSAR, 2015, p. 172-174).

O trabalho que ora se apresenta e que se engendra a essa complexa trama, constitui-se como uma das frentes de um grupo bastante amplo e heterogêneo, o Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (Pfist), do qual participo hoje como doutoranda e que também compõe parte da trajetória da graduação em Psicologia. Trata-se de um programa vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Política (Nepesp), do Departamento de Psicologia (Dpsi) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), que reúne professoras, graduandas, pós-graduandas e técnicas de diferentes áreas de formação, por meio da atuação com trabalhadoras⁴ da educação pública do Espírito Santo, com vistas a fomentar a discussão da produção de saúde no trabalho.

O Pfist, para além de um programa de investigação – voltado somente para a pesquisa acadêmica –, é também um programa de formação, pretendendo-se um espaço de singularização, isto é, um espaço de produção de diferenças em relação à massificação das subjetividades em um modo de produção capitalístico, apostando em modos de subjetivação que permitam a expansão da vida. (FERRARI; BOTECHIA, 2008, p. 72).

Podemos dizer que as produções do Pfist são inscritas no campo da pesquisa-intervenção, método tributário do movimento institucionalista francês, com contornos e apropriações peculiares na América Latina e, mais especificamente, no Brasil. Destaca-se como um tipo de pesquisa-participativa, com derivações decisivas do

⁴ Ao longo do texto, ao utilizarmos termos plurais para referirmo-nos a grupos de pessoas – como trabalhadores e trabalhadoras, operários e operárias, professores e professoras – optamos por trazer sempre a forma feminina – exceto nos casos de citações a outras referências –, no intuito de otimizar a leitura. Tal escolha se deve por alguns motivos importantes. Em primeiro lugar, cabe considerar que, atualmente, o trabalho na escola é, em termos estatísticos, prevalentemente feminino (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003). Num outro enfoque e abandonando esse plano de formas, podemos ainda pensar que, mesmo em maior quantidade (no caso da educação), as mulheres continuam sendo uma expressão minoritária. Embasadas em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), referimo-nos a minorias não em termos de quantidades numéricas, mas em menção ao que desvia de um certo padrão, ao não homogêneo, ao que coloca em choque um modo de vida hegemônico. As mulheres, independentemente do quantitativo populacional, carregam um devir minoritário numa sociedade que tem como padrão majoritário o homem. Cabe ainda ressaltar que, ao trazermos essa problematização, estamos propondo uma outra visada quanto a certo modo segmentarizado de divisão social. “[...] o devir corpo feminino não deve ser assimilado à categoria ‘mulher’ tal como ela é considerada no casal, na família, etc. Tal categoria, aliás, só existe num campo social particular que a define! Não há mulher em si! Não há pólo materno, nem eterno feminino... A oposição homem/mulher serve para fundar a ordem social, antes das oposições de classe, de casta, etc. Inversamente, tudo o que quebra as normas, tudo o que rompe com a ordem estabelecida, tem algo a ver com o homossexualismo ou com um devir animal, um devir mulher, etc.” (GUATTARI, 1987, p. 36). Com isso, ao dizer “trabalhadoras”, “operárias”, “professoras”, estamos apostando também na força micro revolucionária de um devir mulher.

modelo formulado por Kurt Lewin, seu primeiro expoente (ROCHA; AGUIAR, 2003; PASSOS; BARROS, 2009).

René Lourau, uma das principais referências para as práticas de pesquisa-intervenção, em seminário realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 1993, em tom bastante coloquial explicita que: “intervenção significa, aqui, que o pesquisador é, ao mesmo tempo, técnico e praticante. O termo praticante deve ser entendido como na religião católica. O católico distingue praticantes e não praticantes” (LOURAU, 1993, p. 28-19). Em passagens como essa, indica uma certa posição em relação à produção de conhecimento, na qual a pesquisadora se coloca, assumidamente, como um dos elementos que interferem nas forças de composição de um campo, articulado pelo entrecruzamento de instituições⁵ diversas. Sendo assim, sua inserção deve compor, também e necessariamente, o campo de análises, por meio do exercício da análise de implicação. Este se trata de conhecer como as circunstâncias engendradas no entrecruzamento de pertencimentos e referências do coletivo que se constitui como campo e que atravessam o pesquisador produzem interferências na própria pesquisa (LOURAU In: ALTOÉ, 2004).

A pesquisa, é óbvio, participa da institucionalização de uma certa ordem social, mas sendo a institucionalização um processo – e não mera reprodução mecânica – existem, ou coexistem nele, inúmeras estratégias que o “moldam” nesta ou naquela direção. E aí encontramos as nossas implicações-enquanto-pesquisadores. Não somos objetos no interior de um modelo puramente abstrato [...]. (LOURAU, 1993, p. 112).

Sob tal argumentação, Lourau traz ao debate a impossibilidade de que qualquer pesquisa seja neutra, pura ou isenta. Explicitar as condições de emergência dos produtos de uma pesquisa permite, segundo ele, desconstruir aquilo que chama de “lado mágico” ou “ilusório” da produção científica, gerado pela pretensão de uma assepsia de procedimentos de coleta, de análise e divulgação de resultados finais (LOURAU, 1993). Neste ínterim, o conhecimento produzido, a partir da interferência do pesquisador na pesquisa, não é tomado pelo princípio da dicotomia falso-

⁵ Instituição aqui não remete a algo objetiva, material ou juridicamente estruturado, sob a forma de uma empresa, uma escola, uma prefeitura ou um sindicato, por exemplo. “Instituição não é uma coisa observável, mas uma dinâmica contraditória construindo-se na (e em) história, ou tempo” (LOURAU, 1993, p. 11). É produto sempre transitório de um complexo jogo de forças que se engendram como processo de institucionalização. “[...] A institucionalização é o devir, a história, o produto contraditório do instituinte e do instituído, em luta permanente, em constante contradição com as forças de autodissolução” (LOURAU, 1993, p. 12).

verdadeiro, tampouco se atém a critérios de verificação, balizados por códigos ideais e absolutos de confirmação da verdade (LOURAU In: ALTOÉ, 2004).

[...] a História – e em particular, a história das ciências – nos mostra as implicações do pesquisador em situação de pesquisa como o essencial do trabalho científico (mesmo tais implicações sendo negadas). Por exemplo, os pesquisadores do programa de energia atômica nuclear puderam negar, durante muito tempo, suas implicações e dizer: “isso não existe”. Mas, alguns anos após Hiroshima, os mesmos escreveram mil páginas de confissão, onde afirmavam: “somos idiotas”. E era tarde demais. Sequer era “científico”. **A Análise Institucional tenta, timidamente, ser um pouco mais científica.** Quer dizer, tenta não fazer um isolamento entre o ato de pesquisar e o momento em que a pesquisa acontece na construção do conhecimento. Quando falamos em implicação com uma pesquisa, nos referimos ao conjunto de condições da pesquisa. (LOURAU, 1993, p. 16, grifo nosso).

A intervenção que a pesquisa produz no campo não é tomada, assim, como processo de falseamento dos resultados, problema a ser extirpado ou minimizado. Num movimento oposto, assume-se esse lugar de interferência como estratégia da própria produção de conhecimento. Se o pesquisador não atua num campo de forma voluntarista, se está necessariamente implicado no mesmo, sua inserção deve se fazer, deliberadamente, visando a uma transformação. Não se trata, todavia, da lógica do “conhecer para transformar” – que perpassa uma vasta produção no campo das pesquisas participativas. O que se aciona aqui é a ideia de “transformar para conhecer”.

Para isso, Lourau continua apontando que a intervenção se alia com a criação de dispositivo de análise social coletiva, sendo, pois, este o trabalho da socioanálise na experimentação dos/nos dispositivos, de colocá-los em cena, acioná-los, acompanhá-los, neles trabalhar, para sustentar essa voz que em nós alerta.

Nesta via aberta por Lourau e tantos outros visibilizamos os ecos de práticas antigas reposicionadas e reencantadas com a matéria do presente, em que processos de pesquisa se querem in(ter)ventivos, transformadores. Para isso, movem-se na construção de dispositivos como superfície de um trabalho entre e sobre nós mesmos. Isso aponta que os processos de mudança não são filhos do espontaneísmo. (BARROS; CÉSAR, 2015, p. 184).

A direção das pesquisas-intervenções empreendidas pelo Pfist é tributária da tradição que tem se designado por clínicas do trabalho: conjunto heterogêneo de correntes teóricas que, contudo, comungam de alguns pressupostos, tendo como foco de estudos a relação entre trabalho e subjetividade. Pedro Bendassolli e Lis Andrea

Soboll (2011), destacam pontos de encontro entre essas clínicas, dentre os quais citamos o interesse pela ação no trabalho, criando condições:

[...] para que os sujeitos se apropriem de sua atividade, seja na forma de um retorno reflexivo sobre ela (pensar sobre), como também na forma de ações conjuntas elaboradas pelos coletivos de trabalho, as quais buscam enfrentar as questões ou dificuldades colocadas pelas atividades comuns. (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 12).

Além disso, tais clínicas partilham de um entendimento sobre o conceito de trabalho de modo a não o confundir com sua institucionalização econômica sob a forma do emprego. Em outro viés, o trabalho é apreendido enquanto atividade sustentada por um projeto de transformação do real e de construção de significados pessoais e sociais, mediante o qual o sujeito enreda-se em uma narrativa coletiva, tomando parte numa rede na qual é reconhecido e para a qual contribui. Seguindo ainda esse lastro, o trabalho é entendido como prova inscrita numa práxis, o que coloca em jogo a dimensão do real. Temos, desse modo, uma distinção fundamental entre trabalho prescrito e real. O primeiro diz respeito ao que se coloca como tarefa a ser realizada pelas trabalhadoras, prévia e normativamente concebida pela administração; já o trabalho real é a atividade efetivamente realizada, com as modulações que entram em cena ante a imprevisibilidade do meio. É no hiato entre ambos, prescrito e real, que se faz ver a ação criadora do trabalho, a qual interroga as tentativas de captura do mesmo em normas e procedimentos instrumentais ou operatórios. É ainda nesse hiato que vemos emergir a função do sujeito como agente de seu próprio ato no trabalho (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011).

Maria Elizabeth Barros de Barros e Fernanda Spanier Amador (2017) destacam ainda que, considerando as diferenças de cada abordagem que compõe o campo das clínicas do trabalho, todas elas, de algum modo, afirmam a importância da organização do trabalho no que tange aos processos de produção de subjetividade, realçam as estratégias coletivas de intervenção e apostam no protagonismo das trabalhadoras, no sentido de estas interferirem nas mudanças necessárias frente às condições, relações sociais, divisão de tarefas e conteúdo do trabalho. As autoras também apontam que a noção de clínica que atravessa o conjunto de referenciais em questão não deve ser remetida aos sentidos vinculados corriqueiramente às práticas e aos saberes médicos, sentidos esses ligados à atenção para com aqueles que se

veem alijados de saúde, esta entendida enquanto estado ideal que deve ser restaurado. Em outra direção, apostam numa clínica cujo teor seja político, que considere as especificidades históricas que atravessam os modos de organização do trabalho, colocando em análise os arranjos que vão se delineando entre subjetividade, saúde, poder, dominação e até mesmo violência. Uma clínica como crítica, na esteira do que sugere Deleuze (1997), como instauração de crise nas obviedades relativas aos modos de existência no trabalho, abrindo linhas de possibilidade para a problematização das lógicas vigentes. Em outro texto, contando ainda com a parceria de Tania Mara Galli Fonseca (2016), afirmam:

Seja pela discordância, seja por íntima sintonia, as diversas abordagens, encontrando-se pela intercessão da palavra “clínica”, põem questões ao nosso pensamento. Lançam-nos a um exercício de crítica e clínica, como sugere Deleuze [...], que nos força, estudiosos e pesquisadores do trabalho humano, a uma espécie de pensamento estilístico pelo qual apostamos em disjunções inclusivas. Por elas, travamos uma luta contra as possibilidades de desembocarmos em um tipo de entropia intelectual que nos forçaria a aderir a determinadas filiações teórico-metodológicas em relação de subalternização e, conseqüentemente, de parca criação.

Interessam-nos os modos como os trabalhadores fazem vida e obra emergirem a um só golpe. Isso é o que entendemos por crítica e clínica, tanto em relação ao trabalho dos outros como em relação a nossa própria atividade de pesquisadores e pesquisadoras tratando da temática “trabalho”. Clínica-afirmação do movimento, clínica-processo inventivo que expande vida e aumenta o poder de afetar, pensar, agir e **outrar** permanentemente em um fluxo incessante de criação e recriação. (AMADOR; BARROS; FONSECA, 2016, p. 7, grifo das autoras).

Partilhando de tais pressupostos, nos últimos anos, o Pfist tem se dedicado a projetos que visam fomentar a constituição de Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (Cosates), tendo como campo primordial de atuação escolas do município de Serra, Espírito Santo (ES). Nesse sentido, participa como membro ativo do Fórum Cosate⁶, estratégia que se configura como uma série de ações de diversos grupos e

⁶ O termo “saúde do trabalhador” é utilizado nas produções do Fórum Cosate, âmbito que extrapola os limites do Pfist e desta tese (sem perder de vista que o Fórum se constitui por uma diversidade de agentes). A expressão marca já uma conquista dos movimentos pela ampliação de direitos das trabalhadoras e é utilizada, inclusive, na Lei nº 8.080/1990, a Lei Orgânica da Saúde (BRASIL, 1990), que apresenta em seu Art. 6º, §3º, a seguinte definição: “Entende-se por saúde do trabalhador, para fins desta lei, um conjunto de atividades que se destina, através das ações de vigilância epidemiológica e vigilância sanitária, à promoção e proteção da saúde dos trabalhadores, assim como visa à recuperação e reabilitação da saúde dos trabalhadores submetidos aos riscos e agravos advindos das condições de trabalho”. Cabe demarcar que, mesmo constituindo-se como produto de um movimento que busca deslocar tanto os processos de saúde e adoecimento de um sujeito individualizado e, muitas vezes, culpabilizado pelos agravos aos quais é submetido (MENDES; DIAS, 1991), o termo carece de problematização. Pensamos que a saúde não deve ser remetida ao “trabalhador”, mas tem estreita relação com os processos de trabalho. Por isso, dizemos “saúde no trabalho”. Contudo, ambos os

sujeitos implicados na construção do campo da educação em Serra para efetivar a implementação de tais comissões nas escolas do município (ZAMBONI et al, 2013). As Cosates devem se organizar como espaço-tempo de atenção e intervenção relativas à saúde no local de trabalho. Visam fomentar, a partir da análise situada das condições de trabalho, estratégias de enfrentamento coletivo a modos organizativos que produzem sofrimento, deslocando-o de uma relação individualizada e produzindo referenciais compartilhados que ampliem a capacidade de criação e o poder de agir no trabalho (CLOT, 2010).

Teríamos uma infindável lista de referências para mostrar a importância de um empreendimento como esse no âmbito do trabalho em educação, tendo em vista que ao mesmo são recorrentemente associados indicadores de adoecimento dos mais variados. A práxis de pesquisa-intervenção do Pfist tem gerado, ao longo de anos, inúmeros registros que apontam para tal processo, sobre o qual discorrem Barros e César (2015, p. 174):

Nosso presente narra os efeitos de práticas históricas de obliteração do poder de agir dos trabalhadores, de impedimentos quanto à participação efetiva destes na construção das políticas educacionais, da sofreguidão em relação a conquistas quanto a condições de trabalho, não apenas físicas, mas relativas à liberdade e afirmação de uma gestão feita por todos no cotidiano educacional. Ainda da invisibilidade entre o que se sente com o como se trabalha, operando os processos de saúde-adoecimento como méritos ou fracassos de sujeitos individualizados [...].

No intuito de criar uma forma de expressão para esse “adoecimento histórico” visando um diálogo mais propositivo com a administração de Serra, realizou-se, no primeiro semestre de 2011, um mapeamento das condições de saúde e trabalho dos professores do município (LUCIANO et al., 2012), a partir do qual delinearam-se algumas fontes de tensão e adoecimento relacionadas às condições de trabalho dos professores⁷: ritmo intenso, número excessivo de alunos e relações verticalizadas na

termos aparecerão aqui: “saúde do trabalhador” quando for remetido a algum produto do Fórum, mantendo-se a formulação tal como produzida nesse contexto; “saúde no trabalho”, quando se tratar de uma formulação ligada ao pensamento mais específico desta pesquisa.

⁷ O mapeamento em questão refere-se às condições de trabalho do magistério, tendo em vista o histórico do Pfist em pesquisas voltadas à saúde no trabalho docente. Todavia, com a constituição do Fórum Cosate, o foco de ação e atenção é ampliado para um conjunto maior de trabalhadoras – agora qualquer uma que atue no âmbito da educação: pedagogas, bibliotecárias, secretárias, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, recepcionistas, dentre outras. Esse processo é discutido com mais detalhes por Zamboni e outros (2013).

gestão da educação do município. Do ponto de vista dos afastamentos, observou-se uma incidência de 63,7% de licenças médicas⁸ retiradas num período de 6 meses. Os motivos mais recorrentes para tanto foram atribuídos a problemas vocais, seguidos de estresse e depressão.

Trazemos tal produto não com o intento de apresentar um quantitativo substancializado, ou como dados de prova. Como discorrem Janaína Mariano César, Fábio Hebert da Silva e Pedro Paulo Gastalho de Bicalho (2014, p. 165), trata-se de um exercício de “devolver o ‘quantitativo’ ao *quantum* de forças”.

O que interessava na pesquisa realizada não era apenas a produção de um dado, ou o instrumento e sua capacidade de gerar equivalências infinitamente, mas a potência desse material, no sentido de favorecer um ponto de articulação com os trabalhadores, um objeto comum que fosse passagem para inflexões no desenrolar dos processos de trabalho na educação. (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2014, p. 167).

Assim, esse mapeamento empreendido pelo Pfist em 2011 funcionou como disparador para fazer conversarem agentes importantes que, posteriormente, vieram a constituir o Fórum Cosate. Os movimentos que se articulam a essa empreitada – no Pfist, nas escolas em Serra, na própria dinâmica de encontros do Fórum –, constituem um campo cuja inserção se faz extremamente potente no processo de pesquisar-intervir que ganha expressão com esta tese. Mas as discussões que aqui apresentamos não se referem exclusivamente às Cosates ou ao Fórum. Nossa formulação é a de que a ação narrativa pode curar⁹ o trabalho – **qualquer trabalho** –

⁸ Ao trazer um dado referente ao afastamento das trabalhadoras de suas atividades laborais por meio da justificativa de doença mediante à apresentação de atestado médico não pretendemos abrir margem a uma via de interpretação simplista, indicando que tal dado expressa em si a situação de adoecimento dessas trabalhadoras. Mas não se pode negligenciar que, de algum modo, o mesmo diz de um certo modo de viver o trabalho: “as solicitações de afastamento do trabalho por motivos médicos sinalizam ora estratégias que recusam os modos de administração verticalizados, movimentos que buscam fugir das serializações impostas, constituindo-se em importante estratégia política, ora adoecimento e, ainda, defesas que buscam evitar o adoecimento” (MINAYO-GOMES; BARROS, 2002, p. 24).

⁹ Não estamos adensando nenhum conceito neste momento de apresentação da tese. Contudo, cabe uma breve antecipação quanto à noção de cura, tendo em vista uma apropriação bastante mercadológica da mesma, como bem a ser adquirido num mercado de tratamentos instantâneos. Remetida à ideia de retorno a um estado ideal, a uma saúde como produto a ser consumido, é possível que a utilização do termo cause algum estranhamento. Todavia, entendemos a cura como processo, movimento de produção de uma “nova saúde” (GANGUILHEM, 2015) em contextos marcados pelo adoecimento. Falaremos mais sobre isso no Item 1. “Eu estou me sentindo protagonista dessa história”.

produzindo uma experiência de saúde compartilhada: seja nas escolas de Serra, seja no nosso próprio fazer pesquisa, seja na produção de uma tese. Sobre isso, importante dizer que usamos o termo “qualquer” inspiradas no pensamento de Agamben (1993), o qual retoma a procedência latina do mesmo, *quodlibet*, afirmando-o não como qualificação de uma indiferença, do ser-qual considerado independentemente de suas propriedades. O sufixo *libet* (quer) vem, na análise do autor, em referência ao desejo. Assim, o ser (ou o fenômeno) qual-quer é o amado, o em que tudo importa.

A atenção especial às Cosates e ao Fórum Cosate se dá aqui por um constituir-se sob o céu dessa aposta: a dos efeitos de saúde como possíveis¹⁰ da narração, por um investimento do desejo nesse sentido extremo de produzir terreno fecundo para o encontro, por um exercício constante de se reinventar frente às forças de captura – operadas, muitas vezes, pela materialidade de nossos próprios corpos – de um modo hegemônico de produção da vida.

Outros trabalhos de nossa autoria como Pfist e como Fórum Cosate apresentam análises mais específicas das Cosates como prática e aposta em Serra. Dentre tais produções, destacamos, pela riqueza de detalhes, relatório confeccionado ao final da realização de um Projeto Piloto com essas comissões, empreendido no ano de 2014 (FÓRUM COSATE, 2015), do qual participei como uma das coordenadoras e como uma das organizadoras de tal documento. Apresentamos o mesmo no Apêndice A, considerando que ele traz objetivamente todas as ações empreendidas por ocasião do Projeto Piloto, o modo como foi organizado, seus produtos e análises tecidas sobre o mesmo pelo Fórum Cosate. Faz-se também importante mencionar a produção de um Caderno de Textos em fase de publicação pela Fundação Jorge Duprat e Figueiredo (Fundacentro), o qual se constituiu como esforço de transmitir¹¹ a

¹⁰ A partir do pensamento de Henri Bergson, Deleuze diferencia possível de possibilidade. Este último termo, refere-se àquilo que pode acontecer, efetiva ou logicamente; a uma disponibilidade atual de um projeto a realizar-se ou não. Já o possível precisa ser criado, não se o tem previamente; “o possível chega pelo acontecimento e não o inverso” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 335).

¹¹ Sabemos que a noção de “transmissão” é alvo de justificadas críticas nos terrenos da educação. O contexto de utilização do termo geralmente está associado à ideia de que existe um conhecimento (prévio, inerte, verdadeiro) a ser transmitido; bem como um sujeito ativo que detenha tal conhecimento e que, assim, o possa “transmitir” a um receptor – que, nessa mesma linha de análise, aparece como sujeito passivo. Paulo Freire é um dos pensadores brasileiros que mais radicalmente se opõe a tal sentido para educação. Na obra, “Extensão ou Comunicação?”, por exemplo, afirma: “Equivocada

experiência Cosate em Serra de modo a contribuir com processos de auto formação no trabalho em educação. Podemos citar ainda as produções de Zamboni e outros (2013), Miranda e Szpilman (2014), Barros e César (2015), Gotardo, Brito e Freitas (2015), Gotardo e outros (2016) e Barros e Gotardo (2017).

O trabalho nas escolas de Serra, nas próprias Cosates, no Fórum Cosate, no Pfist, na formulação e escritura da tese são todos constituintes do campo de nossas análises. Estas se apresentam, ao longo deste texto, como imagens acessadas pela memória, em sua precariedade constitutiva, no instante do encontro entre o passado com um “tempo de agora” (BENJAMIN, 2012, p. 249). Cumpre aqui assumir a importante função do esquecimento como operador de nossos filtros. Dizemos, desse modo, que nossa preocupação primordial não é com o registro, as provas, o armazenamento de dados e o estabelecimento de critérios lógicos para sua classificação e apresentação. Tais procedimentos, inscritos num determinado regime de produção acadêmica, não se configuram como garantia de uma verdade soberana, como afirmamos anteriormente ao trazer um pouco do pensamento de Lourau (1993; In: ALTÓE, 2004). Desapossamo-nos, assim, da soberba pretensão de chegar, pela organização consciente, a resultados neutros ou isentos – corriqueiramente designados por “científicos”.

Não se pode dizer também e de antemão que esta tese se constitui como uma narrativa da experiência Cosate em Serra, da experiência Fórum Cosate, da experiência Pfist ou mesmo da com o trabalho que a forjou. Como tentamos explicitar em alusão às teses “Sobre o conceito da história” (BENJAMIN, 2012, p. 241-252), a ação narrativa não pode ser tomada como atributo da vontade da doutoranda. Ela não se inscreve na lógica de um sujeito que projeta uma ação; não se encontra em nível

também está a concepção segundo a qual o fazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber. A educação, pelo contrário, em lugar de ser esta transferência do saber – que o torna quase ‘morto’ –, é situação gnosiológica em seu sentido mais amplo. Por isto é que a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dêle discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus **comunicados**” (FREIRE, 1982, p. 68-69, grifo do autor). Ante a isso, fundamental dizer que o sentido de transmissão utilizado neste trabalho passa ao largo do que está sendo combatido por tal autor. Sinteticamente aqui antecipamos que uma de nossas preocupações é com a transmissibilidade da experiência na qual se inscreve a pesquisa, destacando que o termo em questão é subtraído do vocabulário benjaminiano. Em sua esteira, pensamos que o conteúdo transmitido deve ser comum ao narrador e ao ouvinte, o que pressupõe a existência de uma comunidade entre vida e palavra, como nos aponta Gagnebin (2012).

de uma intencionalidade. O caráter da narração só se pode estabelecer no encontro com o outro. Isso não quer dizer, contudo, que não almejamos transmitir nada, que esperamos que estas palavras se encerrem aqui. Pelo contrário: escrevemos com o desejo de que a tese seja um dos rizomas que derivam da experiência viva de pesquisar com as Cosates, com o Fórum, com o Pfist, por meio da qual, esperamos, ela possa germinar em outros terrenos. É preciso sustentar essa tensão. Dizer que não estamos necessariamente narrando (porque não entendemos que a nós é que nos cabe reconhecer esse lugar) não nos exime, desse modo, da aposta numa certa política de narratividade. A escrita desta tese se constitui num esforço árduo de comunicar uma comunicabilidade, a qual se produziu junto com o campo problemático em que se articulou.

Isso nos leva a dizer de **nosso método**: sermos fiéis, à medida de nossas condições, ao procedimento benjaminiano, no qual sustentamos, fundamentalmente, a argumentação que aqui empreendemos.

Benjamin esforçou-se por construir como mônada¹² uma teoria do conhecimento e uma escritura que fossem coerentes com seu trabalho de crítica à noção de tempo e história, uma “narratividade poética do histórico”, como salienta Davidson de Oliveira Diniz (2009, p. 74). Nesse sentido, também afirma Gagnebin (2013, p. 17):

No contexto mais diretamente político das “Teses”, Benjamin ressalta que a narração da historiografia dominante, sob sua aparente universalidade, remete à dominação de uma classe e às suas estratégias discursivas. Esta narração por demais coerente deve ser interrompida, desmontada, recortada e entrecortada. (GAGNEBIN, 2013, p. 17).

A tarefa que se coloca é a de opor o tempo “homogêneo e vazio” do historicismo¹³ – que imprime uma noção de história linear e progressista – a um outro tempo, o tempo de agora (*Jetztzeit*):

¹² Na definição de Leibniz, uma mônada é, em última instância, uma substância simples, sem partes.

¹³ A crítica benjaminiana sobre a escritura da história pauta-se principalmente na corrente da filosofia da história mais influente em sua época, o historicismo, que nasceu em oposição à visão hegeliana do desenvolvimento progressivo da história em direção a um objetivo último. A pretensão historicista é a de escrever uma história universal, como se cada acontecido pudesse ser “descoberto” num processo de perseverança e habilidade, reificando a noção de um tempo compreendido sob uma perspectiva espacial, lugar onde os eventos vão se acumulando com o passar dos anos (GAGNEBIN, 1993).

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas o preenchido de “tempo de agora” (*Jetztzeit*). Assim, a Roma antiga era para Robespierre um passado carregado de “tempo de agora” que ele fez explodir para fora do *continuum* da história. A Revolução Francesa via-se como uma Roma ressurreta. Ela citava a Roma antiga como a moda cita um vestuário do passado. A moda tem um faro para o atual, onde quer que ele se oculte na folhagem do antigamente. Ela é um salto de tigre em direção ao passado. Ele se dá, porém numa arena comandada pela classe dominante. O mesmo salto, sob o céu aberto da história, é o salto dialético da Revolução, como a concebeu Marx. (BENJAMIN, 2012, p. 249).

Em “O tempo que resta”, Agamben (2016), mostra como essa formulação de “tempo de agora” benjaminiana escapa a um sentido pejorativo atribuído à história recente do termo, segundo a qual o mesmo referir-se-ia a uma desconsideração do passado ou do futuro, a um presenteísmo volátil e egoísta. O *Jetztzeit* nomeia um tempo messiânico como campo de tensão, “onde o passado (o acabado) reencontra atualidade e se torna inacabado e o presente (o inacabado) adquire uma espécie de completude” (AGAMBEN, 2016, p. 92). Trata-se aqui não de um terceiro tempo, mas de um “corte de Apeles” no próprio tempo. Segundo a tradição clássica, há uma contenda entre Protógenes e Apeles a respeito de uma linha. “Protógenes traça uma linha tão sutil que não parece traçada por um pincel humano. Porém, Apeles, com seu pincel, divide ao meio a linha traçada pelo rival com uma linha ainda mais sutil” (AGAMBEN, 2016, p. 66). É nesse sentido que se pode dizer do tempo de agora como o corte que divide a própria divisão do tempo (em sua significação empreendida a partir da noção de espaço), introduzindo entre esta um resto, uma zona de indiferença, um instante – um tempo messiânico!

Em outro texto, o autor explicita a função eminentemente política dessa concepção, que mobiliza nossa atenção e ação frente às forças opressoras com as quais uma historiografia hegemônica apresenta estreita cumplicidade, já que o tempo messiânico é aquele em que cada segundo é a pequena porta pela qual o messias pode entrar (AGAMBEN, 2005). Ela evoca um permanente estado de vigília frente às oportunidades de salvação das capturas da vida imprimidas pelas forças opressoras que, em nossa época, se conformam sob o viés da produção capitalista.

Falaremos mais sobre isso ao longo deste trabalho. Mas precisamos antecipar aqui que o termo “messiânico” e outros como “salvação”, “reino de Deus”, “redenção”, “Messias” são frequentes no conjunto da obra benjaminiana e remetem a um uso

muito peculiar, na filosofia do autor, de elementos da teologia judaica, fundidos a noções marxistas. Tal prática suscitou leituras diferentes e divergentes de seus comentadores. Dentre esses, ficamos aqui com o entendimento apresentado por Gagnebin (1993, p.70), que afirma: “a presença e a força de temas místicos e messiânicos na filosofia da história benjaminiana não significam, porém que Benjamin tenha pretendido transpor uma doutrina religiosa da salvação para termos marxizantes”. Ainda, segundo a autora, a articulação entre o que Benjamin chama de “teologia” e “materialismo histórico” tem uma função decisiva, principalmente no que tange à história e à exigência de uma postura revolucionária daqueles que a produzem. Para ela, esse uso em Benjamin vem apontar que:

[...] a teoria (e a prática) marxista apenas pode chegar à vitória quando consegue incorporar certos elementos da experiência e da reflexão teológicas. Esses elementos devem servir de antídoto a um positivismo e a um conformismo presentes na historiografia burguesa, mas também latentes na teoria pretensamente científica do progresso defendida pela social-democracia. O que a teologia, e especialmente a mística judaica, nos ensinam – independente do fato de crermos ou não no conteúdo da fé judaica – é que também o passado quer ser resgatado, que ele aspira à sua reparação, que sua história não está terminada, e que se nos impõe, hoje continuá-la. A experiência da leitura dos textos sagrados, que nenhuma interpretação chegará jamais a esgotar, une-se à experiência transmitida pelo narrador antigo: a de que a história é aberta, inacabada, e não pode ser definitivamente interpretada, nem pela teoria “materialista” ou “científica” do progresso, nem pela visão triunfalista dos vencedores, mas pode e deve ser contada de outra forma, incumbindo a nós dar-lhe um outro sentido. (GAGNEBIN, 1993, p. 70-71).

A imagem dialética é talvez a forma mais precisa desse pensamento benjaminiano. Ela pode ser considerada um passo além da dialética, já que sustenta as ambivalências e tensões, não vislumbrando uma resolução da contradição. Ela se constrói como mônada e, caracteriza, segundo muitos dos comentadores de Benjamin, um efetivo exercício materialista dialético (termo tão caro à filosofia do autor). Este permite suprimir a separação entre superestrutura e infraestrutura, entre processos econômicos e culturais, desconstruindo as relações de causalidade e determinação estabelecidas por uma certa tradição marxista entre ambos, para pôr em cena uma relação expressiva (AGANBEM, 2005, p. 127-147; DINIZ, 2009).

Podemos dizer que o trabalho das “Passagens” (BENJAMIN, 2009a) se constitui como o maior esforço do autor nesse sentido. Trata-se de um projeto empreendido por

muitos anos, nunca concluído e que só em 1982 ganhou a organização póstuma numa forma de livro.

À frente de uma obra “inexistente”, o leitor do livro das Passagens depara-se com uma espécie de compilação e coleção material: são transcrições e citações recolhidas durante toda uma vida, bem como também ali uma vida vai a se recolher, enfim, um arquivamento de notas seminais a constituir o esboço de plano teórico da almejada obra em que Benjamin trabalhava como tarefa que lhe significaria o sopro mais vívido do espírito. (DINIZ, 2009, p. 75).

Os aspectos característicos da peculiar textura escritural presente em tal obra encontram-se ressaltados no Arquivo N – “Teoria do conhecimento, Teoria do progresso”. Neste, Benjamin apresenta seu método como sendo o da montagem, na qual estilo e estruturação da temporalidade se interpõem numa narrativa que expressa em si a teoria do conhecimento benjaminiana. “[...] Montagem cuja edição está impregnada pela saturação de ‘agoras’ e faz explodir a continuidade da história linearmente transcrita” (DINIZ, 2009, p. 75). Montagem que expõe uma aposta metodológica como desvio da compreensão lógico-matemática para a linguagem – esta entendida como ação, não como instrumento de intermédio para algo. Nesse viés, a linguagem não transmite nada senão ela mesma. Por isso a escrita ganha sentidos de artesanaria em Benjamin, a qual se produz como na feitura de um mosaico de imagens.

Finalizamos assim esse primeiro momento de apresentação com algumas passagens da referida obra, as quais, acreditamos, explicitam esse direcionamento do projeto de Benjamin (2009a) que se constitui como nossa inspiração:

Nos domínios de que tratamos aqui, o conhecimento existe apenas em lampejos. O texto é trovão que segue ressoando por muito tempo. (p. 499).

[...]

Comparação dos empreendimentos dos outros com tentativas de navegação, nos quais os navios são desviados do Pólo Norte magnético. Encontrar **esse** Pólo Norte. O que são desvios para os outros, são para mim os dados que determinam a minha rota. – Construo meus cálculos sobre os diferenciais de tempo – que, para outros, perturbam as “grandes linhas” de pesquisa. (p. 499, grifo do autor).

[...]

Dizer algo sobre o próprio método da composição: como tudo em que estamos pensando durante um trabalho no qual estamos imersos deve ser-lhe incorporado a qualquer preço. Seja pelo fato de que sua intensidade aí se manifesta, seja porque os pensamentos de antemão carregam consigo um *télos* em relação a esse trabalho. É o caso também deste projeto, que deve caracterizar e preservar os intervalos de reflexão, os espaços entre as partes

mais essenciais deste trabalho, voltadas com máxima intensidade para fora. (p. 499).

[...]

Método deste trabalho: montagem literária. Não tenho nada a dizer, somente a mostrar. Não sursupiarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os. (p. 502).

[...]

Para que um fragmento do passado possa ser tocado pela atualidade não pode haver qualquer continuidade entre eles. (p. 512).

Fim

A tese começa pelo fim.

É a contração do tempo, o fagulho que resta até a morte da doutoranda.

Nela o esforço de ser fiel a este tempo maravilhoso de agora, de cindir a linha reta que se traçou para a vida em vários e vários cacos. E construir com eles, com disposição infantil, mosaicos de um por vir.

Nada mais.

A tese não se curva à prova. Não há verdade a ser evidenciada.

Não há uma estrutura linear em seu desenvolvimento: objetivo – método – resultado.

Apenas estilhaços.

Entre o céu e a terra, em nada ela muda a paisagem, a não ser que se disponha de uma lupa miraculosa.

Aos que quiserem fechar o caderno aqui, aqui está tudo e é isso.

Aos que quiserem continuar, trata-se de enveredar-se em meios;

Escutar histórias moribundas, autorizadas vivamente pela cena de morte.

O leito é o da frágil e micro revolucionária experiência tecida no cuidar do trabalho.

São histórias que só se fazem possíveis se ouvidas e contadas por com-viventes, pelos que partilham na vida uma amizade.

Aqui está ainda um convite à amizade, uma composição que prescinde de um longo *cronos* para adensar-se no instante intensivo de uma conexão que pode fazer algo saltar de nossos aparentes lugares estabelecidos.

Outro convite: com-sentir a tese.

Tese tecida nos fios emaranhados de uma experiência. Produto de narrativas infames.

Aposta: que essas letras sejam também a elas uma passagem.

1. “Eu estou me sentindo protagonista dessa história”

A frase é de uma professora que participa do movimento das Cosates em Serra. Caberia perfeitamente como clichê de tantas pesquisas participativas que nós, acadêmicos das Ciências Humanas, muito bem conhecemos. Ao ouvi-la, destacadamente, lembro de listas e mais listas de artigos e capítulos nos quais li algo do tipo.

Sem pleitear aqui a invenção da roda ou algo da ordem do espetacular, permitam-me um “cado” de atenção para tentar mostrá-la na singularidade de sua emergência. Ela é uma daquelas fagulhas que faz a pesquisadora, em meio às atividades cotidianas, ao rememorar-la, saltar correndo ao computador com o ímpeto alegre de quem se dá conta, novamente e de repente, de que há uma tese a ser escrita e defendida. O caminho está sendo forjado e precisa de bocas, olhos, ouvidos, mãos e tudo o mais que se puder mobilizar para ele que se faça presença aos caminhantes. Há algo a ser transmitido! Nada pronto ou certo, só uma prenhez que vai se nutrindo e ganhando forma no ato próprio de se contar.

A fala acontece¹⁴ em uma reunião do Fórum Cosate, realizada no dia 18 de agosto de 2016. Estávamos todas (sujeitos-mundo) presentificando variadas e importantes organizações que, de alguma forma, envolveram-se com a temática da saúde no

¹⁴ Judith Revel ajuda-nos a dimensionar as modulações do conceito de acontecimento na obra Michel Foucault, do qual nos utilizamos aqui. Não o acontecimento que aparece, no início da produção desse autor, como dado ou fato que se pode ir somando numa “linha do tempo”, conforme o método de algumas análises historiográficas descritivas e/ou estruturalistas. Mas sim o termo que ela atribui a um “segundo momento” da obra foucaultiana, quando o acontecimento vai se configurando como eixo de sua investigação histórica (REVEL, 2011): deslocamento, bifurcação que sinaliza “a irrupção de uma ‘singularidade’ não necessária”, aquilo que dá visibilidade ao descontínuo da história, às transformações, independente de uma ordem de grandeza (REVEL, 2005, p. 14). O próprio Foucault adverte, todavia, sobre os perigos de se fazer do acontecimento o que se fez com relação à estrutura. Assim, “não se trata de colocar tudo num certo plano, que seria o do acontecimento, mas de considerar que existe todo um escalonamento de tipos de acontecimentos diferentes que não têm o mesmo alcance, a mesma amplitude cronológica, nem a mesma capacidade de produzir efeitos. O problema é ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros” (FOUCAULT, 2008, p. 5).

trabalho em educação de Serra. Nossa primeira reunião desde que nos chegou a notícia de que a Lei das Cosates havia sido sancionada no município. Mas essa é outra história que contaremos adiante... por hora, trago nosso encontro. O cenário é uma sala cuidadosamente arrumada pelas trabalhadoras do Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) “Olindina Leão Nunes”, que se organizaram, mesmo durante as férias da diretora – também militante das Cosates – para nos receber. As cadeiras de plástico arrumadas em círculo quase fizeram despercebidas as outras cadeirinhas de tamanho infantil que estavam encostadas às paredes e que, em 2014, quando começamos o movimento naquele lugar, eram as únicas disponíveis para nos sentarmos em reunião. Naquelas circunstâncias, quando íamos à escola para algum encontro, as professoras sinalizavam que teríamos que sentir um pouquinho do que elas passavam diariamente, já que toda a mobília do estabelecimento era comprada com vistas, essencialmente, a atender aos alunos. Estava agora, naquelas cadeiras maiores, um ínfimo efeito Cosate?

A pauta se tratava, primordialmente, dos encaminhamentos que se faziam necessários após a Lei ter sido sancionada pelo prefeito. O vereador que se incumbiu de assumir junto à Câmara Municipal o projeto construído a muitas e muitas mãos pautou o desafio de fazer a Lei “sair do papel”, fazer dela uma prática no âmbito da administração municipal. Acho que nesse momento ele colocou palavras às apreensões da maioria de nós, que lá estávamos. Riscando o olhar pela sala, atenta às falas que uma a uma iam se compondo, saltou-me o quanto as pessoas ali investiam esforços a se pensar em estratégias para tanto. Estávamos em comunidade¹⁵, e isso não é coisa pouca.

Fazemos aqui um parêntese para trazer algo de Agamben (1993), o qual, a partir de Espinosa, nos convida a pensar numa comunidade inessencial, a qual não pode ser definida por nenhuma condição de pertença, por um atributo de igualização ou identificação; tampouco pela simples ausência de um tal atributo – como nas “comunidades negativas” de Blanchot. Trata-se, antes, da pura comunicação de singularidades quaisquer, considerando que “a singularidade não é aqui uma extrema

¹⁵ A noção de comunidade compõe, de modo crucial, a constelação que dá sentido a esta tese e, portanto, será trabalhada de modo mais detalhado no Item 2. “Dos coletivos ou a terceira margem do rio”.

determinação do ser, mas uma franja ou uma indeterminação dos seus limites: uma paradoxal **indivíduoação** por **indeterminação**.” (AGAMBEN, 1993, p. 46, grifos do autor). Ainda, segundo ele:

Qualquer é a figura da singularidade pura. A singularidade qualquer não tem identidade, não é determinada relativamente a um conceito, mas tão-pouco é simplesmente indeterminada; ela é determinada apenas através da sua relação com uma **ideia**, isto é, com a totalidade das suas possibilidades. (AGAMBEN, 1993, p. 53).

A ideia que congregava nossa atenção àquele momento, de algum modo, ganhava expressão na fala do vereador: como fazer a Lei sair do papel? Em meio às mais variadas colocações e toda a mobilização suscitada – fazer audiência pública? Produzir folders? Realizar reunião com a Secretaria Municipal de Educação de Serra (Sedu-Serra)? Utilizar os encontros de formação para discutir Cosates? – “Eu estou me sentindo protagonista dessa história” sai como um sinalizador da importância do que se passava ali. Não anotei as palavras seguintes, mas recordo que tudo indicava para algo do tipo: “vejamos bem o que vamos fazer com isso!”. E eis que por um instante as pessoas calaram e ouviram, como se ouve um a sábio.

Não, não se trata apenas de fazer uma lei sair do papel. Trata-se de garantir efetividade a uma política constituída, inclusive, pelas mãos das trabalhadoras. Trata-se de trazer à responsabilidade coletiva os fragmentos de vida dispensados em todo esse processo. Eis a exigência que se deixa antever nessa fala, como pensaríamos novamente com Agamben (2016). Exigência não como a ação de um indivíduo que requer algo para si. Não, não se trata da professora pleiteando um *status* por sua participação ou da pesquisadora buscando justificar seu procedimento com uma prova. A fala convoca e ela não é propriedade da professora ou da pesquisa, ou de ambas.

A exigência é aquilo que permanece inesquecível, mesmo que não seja lembrado. Uma força, um ímpeto ou um chamado que não se define pelo caráter consciente ou por uma intencionalidade. A fala, ao saltar na roda, se coloca como um indício da exigência dessa história, da força de sua produção coletiva. Eis a aposta desta tese.

O que torna histórica toda história e transmissível toda tradição é, precisamente, o núcleo inesquecível que essa traz dentro de si. A alternativa aqui não é entre esquecer e lembrar, ser inconsciente e tomar consciência: decisiva é apenas a capacidade de permanecerem fiéis aquilo que – mesmo incessantemente esquecido – deve permanecer inesquecível, exige permanecer de algum modo conosco, de ser ainda – para nós – de algum modo possível. Responder a essa exigência é a única responsabilidade histórica que eu poderia assumir incondicionadamente. (AGAMBEN, 2016, p. 54).

Ainda na mesma reunião e pela boca de outra professora, essa exigência chega sob a forma de cochicho, próximo à mesa do lanche, quando se discutia no grupo maior a possibilidade de, como estratégia de mobilização do Fórum Cosate, ir a cada escola municipal de Serra informando sobre a notícia da aprovação da Lei:

– Não dá para falar de Cosate para as trabalhadoras em dez minutos. Precisamos garantir um outro tempo de discussão. Vamos investir no espaço da formação, porque as pessoas precisam ter tempo não para ouvir informações, mas para sentar e discutir. A ideia das Cosates exige um outro tempo, é mudança de perspectiva, não vai ser resolvida com um aviso.

A exigência se faz faiscar na insistência dessa professora, que já havia exposto sua posição na roda, em vir garantir ser escutada. Novamente, o que está em jogo não é uma opinião individual, mas a força de algo que importa, e, por isso, requer “um outro tempo” – e, notemos, um tempo de “formação”. Algo que merece a atenção do debate, que mobiliza e impele.

Como chamada num folder, como propaganda, como aviso, as Cosates são produtos. Mais um nas prateleiras da educação... uma solução? Pode-se comprá-la? Implantá-la? Quanto custa? Como melhora os indicadores de desempenho das escolas? Quanto menos de absenteísmo pode promover? Há estatísticas para se aferir isso?...

Convenhamos que propagandas de produtos eficazes não nos faltam nesta época. O problema é que estes são cada vez mais tão específicos que é difícil (para não dizer improvável ou mesmo impossível) encontrar em exatidão aquele que concentre todas as variáveis de respostas requeridas por uma situação singular – e olha que nem adentramos aqui no mérito de artifícios enganosos para a promoção das vendas! Como no conto de Jorge Luis Borges (2000), “A Biblioteca de Babel”, podemos passar todos os dias de uma vida em infindáveis salões hexagonais repletos de informação, à procura do único exemplar que nos dê uma chave exata – a do universo ou da

felicidade. Afinal, tudo está aí: escrito, registrado. É certo que em algum momento nos encantamos com tal possibilidade.

Quando se proclamou que a Biblioteca abrangia todos os livros, a primeira impressão foi de extravagante felicidade. Todos os homens se sentiram senhores de um tesouro intacto e secreto. Não havia problema pessoal ou mundial cuja eloquente solução não existisse: nalgum hexágono. (BORGES, 2000, p. 53).

Todavia, como ao próprio Borges, não nos chegou notícia de que alguém tenha encontrado esse hexágono fantástico. E assim, não é de se estranhar a desconfiança nas testas franzidas das operárias das escolas quando se deparam com um comunicado, um informe ou aviso sobre Cosates, estes tomados, talvez pelo hábito, como mais um anúncio – o de outro produto. Vimos isso muito de perto quando fomos às escolas pela primeira vez levar a proposta de um Projeto Piloto para a experimentação dessas comissões. E de fato, como objeto-ferramenta, Cosate pode ser qualquer coisa. Nesse sentido, é importante não perder de vista que muitos dos diferentes tipos de comissões que hoje funcionam nas escolas têm se constituído em mecanismos de segmentação, coerção, ou sobretrabalho. Principalmente quando sua função, desviada da oportunidade de uma participação ampliada da comunidade escolar, tornam-nas tão somente mecanismos de validação de um modelo organizativo que já vem pronto de cima para baixo, restando aos participantes tão somente validar propostas pré-fabricadas, dizer sim (LACAZ et al., 2012).

As Cosates, dentro da escola, podem também incorrer numa tal prática tarefista, prescritiva e mesmo policialesca? Sim, na medida em que servirem menos como oportunidade para as trabalhadoras colocarem em análise a organização do trabalho e se constituírem mais como ferramenta para a validação de certas lógicas vigentes que individualizam o sofrimento, culpabilizam sujeitos por processos de adoecimento, segmentarizam questões coletivas inerentes à atividade laboral. Na medida em que estas comissões não produzam a possibilidade de recriar novas formas de trabalhar e de viver (SILVA; BARROS; LOUZADA, 2011), correm o risco de tornarem-se mais um mecanismo de contenção, de aprisionamento e de diminuição do poder de agir das trabalhadoras.

Sendo assim, ressaltamos que nossa aposta com a estratégia Cosate tem passado ao largo da defesa de um produto fechado, embalado e distribuível: “implantem e todos os seus problemas estarão acabados!”. Mas não garantimos, todavia, que um tal uso possa ser feito desse mecanismo. Seria muita pretensão supor que detemos em alguma medida o controle dos efeitos de nossas ações neste mundo!

A única arma da qual dispomos para lutar contra esse perigo é o desenvolvimento de uma atenção que nos auxilie a cultivar o espaço-tempo oportunizado por esse recurso Cosate, de modo que se produzam condições favoráveis à composição de uma experiência de saúde. Por isso, a ideia de formação nos é também algo caro neste empreendimento, é o modo de efetuarmos esse cultivo da experiência.

Falamos de experiência no sentido introduzido por Benjamin. Traduzida do termo alemão *Erfahrung*, trata-se de um conceito que vai sofrendo modulações em seus escritos. Num texto da juventude, datado de 1913, que leva, em seu original no alemão justamente esse nome, Benjamin (2009b) ataca a noção de experiência como acúmulo de saber, como “a máscara do adulto” que torna inválidos os saberes e as ações juvenis. Numa nota do tradutor a esse mesmo texto, aparece, contudo, uma importante citação de Benjamin, datada provavelmente de 1929:

Num de meus primeiros ensaios mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra “experiência”. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas de minhas coisas. Apesar disso, permaneci fiel a mim mesmo. Pois o meu ataque cindiu a palavra sem a aniquilar. O ataque penetrou até o âmago da coisa. (BENJAMIN, 2009b, p. 21).

O “âmago da coisa” a que se refere Benjamin, poderíamos explicitá-lo como a composição de um conceito de experiência fundado em práticas coletivas; como uma tradição forjada por saberes partilhados que conferem sentido a uma vida comunitária e só podem ser compreendidos, retomados e transformados nessa mesma inscrição (GAGNEBIN, 2013; 2012; 1993); como conhecimento transmitido entre pessoas e entre gerações (LIMA; BAPTISTA, 2013; FERREIRA, 2011); como algo que nos vincula ao nosso patrimônio cultural (BENJAMIN, 2012, p. 123-128; 213-240). Tal compreensão de *Erfahrung* explicitar-se-á em Benjamin principalmente nos textos “Experiência e Pobreza”, de 1933, e “O Narrador”, de 1936 (BENJAMIN, 2012).

Poderíamos dizer, ainda, que se refere àquilo que se nos torna comunidade por meio da exigência de se fazer transmissível.

Tal noção vem na contramão do que hoje uma prática academicista corriqueiramente nomeia como experiência. Esta, como nos alerta Agamben (2005), tem sido expropriada dos humanos em suas mais diversas composições, tomada como produto de um único sujeito universal: “o *ego cogito* cartesiano, a consciência” (p. 28). Essa experiência carece de comprovação e é colocada sob o crivo da verificabilidade. É assim referida a um experimento criado, planejado e executado para a coleta ou produção de dados, o qual permite “traduzir as impressões sensíveis na exatidão de determinações quantitativas e, assim, prever impressões futuras” (p. 26).

A noção benjaminiana de *Erfahrung* também cinde a formulação capitalística de experiência como propriedade de um sujeito privado, um modo íntimo de sentir e agir, uma vivência que se dá no interior psicológico e que pode ser referida como sendo “de” alguém. Não à toa, na obra de Benjamin, encontramos um outro termo para nomear isso que em nossa língua chamamos também de experiência: *Erlebnis*. (GAGNEBIN, 2012).

Feitas tais considerações, podemos recolocar em outras palavras a força do acontecimento com o qual se inicia este capítulo e que atua imprimindo uma alegria que convoca à escrita. Essa alegria advém do fato de que tal acontecimento reafirma a convicção de que há algo um tanto quanto informe e impreciso, mas certamente consistente no trabalho com as Cosates em Serra: uma experiência, no sentido benjaminiano; experiência viva, forte e transmissível. Uma história que perdura consistente, mesmo e por ser insistentemente transformada, em meio ao turbilhão de informações que chegam e partem de nossos olhos e ouvidos todos os dias (BENJAMIN, 2012, p. 219). Uma presença balbuciante movendo-se por entre ruínas de devastações cotidianas que tendem a constranger a vida. Uma experiência Cosate que existe e resiste enquanto prática: a de uma nova relação com o tempo, um possível a se fazer nas rachaduras de modos cristalizados de viver a escola. Ela efetiva esse “outro tempo”, requerido então por aquela professora que nos vem falar ao pé do ouvido.

Um “outro tempo” capaz de cindir a linha reta da história oficial, de torcer a a métrica que balizou a divisão cronológica em horas, minutos, segundos, milésimos de segundos, como nos alertou Benjamin (2012), nas teses “Sobre o conceito da história”. Capaz de cindir as representações espaciais, “responsáveis por uma falsificação que torna impensável a experiência vivida do tempo” (AGAMBEN, 2016, p. 82).

De fato, o tempo é um dilema na educação, assim como “a falta de tempo”. As aulas, os intervalos, as (escassas, dizem as professoras) horas de planejamento, o procedimento da limpeza, o horário de servir o lanche, as entradas e saídas: tudo devidamente organizado e encaixado de modo que toda a jornada de trabalho esteja meticulosamente dividida, sem sobras. Nada fora do lugar. Isso é o que está posto, institucionalizado, descrito, contratado. Mas não é o único tempo possível, nem que se queira. Um outro tempo exige ser inventado nos entremeios desses mesmos cortes, exige se fazer por um corte de Apeles, introduzindo um resto necessário a tal ordenamento. Um resto, “[...] aquilo que impede às divisões de serem exaustivas e exclui que as partes e o todo possam coincidir com si mesmas” (AGAMBEN, 2016, p. 72): o instrumento da salvação que advém da instauração de um tempo de agora, um tempo messiânico:

[...] tempo messiânico: **ele é o tempo que o tempo leva para acabar** – ou, mais exatamente, o tempo que empregamos para fazer acabar, para concluir a nossa representação do tempo. Ele não é nem a linha – representável mas impensável – do tempo cronológico nem o instante – igualmente impensável – do seu fim; [...] é antes, o tempo operativo que urge no tempo cronológico e o trabalha e transforma a partir do interior, tempo do qual precisamos para fazer findar o tempo – nesse sentido: **tempo que nos resta**. Enquanto a nossa representação do tempo cronológico nos separa de nós mesmos, transformando-nos, por assim dizer, em espectadores impotentes de nós mesmos – espectadores que olham sem tempo o tempo que escapa, o seu incessante faltar a si mesmos – o tempo messiânico, como tempo operativo, no qual apreendemos e realizamos a nossa representação do tempo, é o tempo **que** nós mesmos somos – e por isso, o único tempo real, o único tempo que temos. (AGAMBEN, 2016, p. 85-86. Grifos do autor).

Trata-se, assim, do tempo da ação, da nossa ação nesse mundo, para fundar um outro mundo. Ainda seguindo o autor, esse outro mundo messiânico é o mesmo mundo profano, “com um pequeno deslocamento, uma ínfima diferença” (AGAMBEN, 2016, p. 87). A diferença, podemos pensar, é a de apreender a nossa autoria na constituição

das formas que se encontram, perceber os desvios que a vida impõe ao vetor produzido pela soma de tudo o que nos é contingência.

É bem conhecida a parábola sobre o reino messiânico que Benjamin (que a tinha ouvido a Sholen) contou uma noite a Bloch e que este transcreveu em *Spuren*: “Um rabino, um verdadeiro cabalista, disse um dia: para instaurar o reino da paz não é necessário destruir tudo e dar início a um mundo completamente novo; basta apenas deslocar ligeiramente esta taça ou este arbusto ou aquela pedra, e proceder assim em relação a todas as coisas. Mas este ‘ligeiramente’ é tão difícil de realizar e a sua medida tão difícil de encontrar que, no que diz respeito ao mundo, os homens não são capazes de o fazer e é necessário que chegue o Messias.” (AGAMBEN, 1993, p. 44).

Essa espera pelo Messias – que a amiga Janaína Madeira Brito (2016) avivou no verbo “esperançar” – nem de longe pode ser tomada sob o prisma da passividade ou da monotonia. Trata-se de ação, verbo – reiteramos. Nessa constelação¹⁶, a salvação jamais se dará por obra de um ente transcendente (como o progresso ou uma teoria racionalista quanto à vitória do proletariado), mas pela concretude de práticas engajadas. Implica um movimento incessantemente revolucionário contra as opressões cotidianas. Nessa perspectiva, nos lembra Agamben (2005, p. 113) que a “história da humanidade mostra-se assim como uma **história da saúde**” [Grifo do autor], o que seu tradutor no Brasil complementa aludindo ao fato de que saúde, do latim *salus útis*, é justamente esse movimento de salvação, de conservação da vida. A redenção dos oprimidos pelo sistema do capital só será feita pelos próprios oprimidos: e ela pode ser balizada pela felicidade partilhada.

¹⁶ Na leitura de Gagnebin (2013), Benjamin compreende que os fenômenos históricos só podem ser salvos quando formarem uma “constelação”, assim como as estrelas, dispersas na imensidão do céu, só recebem um nome, uma inteligibilidade, quando um traçado comum as reúne. E este traçado é obra da ação, não está previamente dado. Nas palavras do próprio autor encontramos: “As ideias relacionam-se com as coisas como as constelações com as estrelas. Isto significa desde logo que elas não são nem os conceitos nem as leis das coisas. Não servem para o conhecimento dos fenômenos, e estes de nenhum modo podem servir de critério para a existência das ideias. Pelo contrário, o significado dos fenômenos para as ideias esgota-se nos seus elementos conceituais. Enquanto os fenômenos, pela sua existência, pelas suas afinidades e as suas diferenças, determinam o alcance e o conteúdo dos conceitos que os circunscrevem, a sua relação com as ideias é a inversa, na medida em que é a ideia, enquanto interpretação objetiva dos fenômenos – ou melhor, dos seus elementos – a determinar as formas da sua recíproca interação. As ideias são constelações eternas, e se os elementos se podem conceber como pontos em tais constelações, os fenômenos estão nelas simultaneamente dispersos e salvos. E aqueles elementos, que os conceitos têm por tarefa destacar dos fenômenos, são mais claramente visíveis nos extremos da constelação. A ideia é definível como a configuração daquele nexo em que o único e extremo se encontra com o que lhe é semelhante” (BENJAMIN, 2013a, p. 22-23).

Desse modo, é preciso explicitar, talvez novamente, que ao trazer a experiência com as Cosates não falamos aqui de algo que mudou brusca e tão visivelmente a paisagem do trabalho nas escolas. Nem de longe. “O pequeno deslocamento não diz respeito ao estado das coisas, mas ao seu sentido e aos seus limites. Não tem lugar nas coisas, mas na sua periferia, no espaço entre as coisas e elas próprias” (AGAMBEN, 1993, p. 45).

O exercício de constituir Cosates nas escolas tem requerido, como se pode supor, uma série de ajustes cronológicos. O “mundo profano” – a divisão do trabalho, a divisão das trabalhadoras em seus diferentes turnos e vínculos empregatícios, a correria das escolas, as infindáveis demandas, as poucas “brechas” para conversar com as colegas de profissão – continua lá. Há, contudo, algumas novidades na paisagem. Pequenas. É certo que haveria, mas – isso defendemos – muitas delas caminham na direção de uma relação diferente com o trabalho, que não aquela do tempo útil no sentido que lhe empresta o capital: “*time is Money!*”. Uma relação que privilegia o tempo criador, produtor de normas outras na direção da ampliação do poder de agir: de afetar e ser afetado. Por exemplo, um outro uso desses pequenos “intervalos” de reuniões para analisar coletivamente os processos de trabalho¹⁷, discutir suas condições, efetivar mudanças que caminhem ao encontro do que o grupo entende como sendo mais potente para sua atividade e para sua saúde. Coisas simples como as cadeiras de plástico. Coisas complexas como uma outra disposição para a conversa.

Esse tempo messiânico coexiste, assim, com o cronológico. Não se instaura, contudo por meio de uma intenção, mas requer um exercício de atenção, ou uma prontidão: atenção à oportunidade dos encontros, como chegamos a indicar no “Breve guia de viagem”. Um *ethos* tal aparece vivamente na passagem benjaminiana:

¹⁷ A Análise Coletiva do Trabalho (ACT) “consiste, basicamente, em criar grupos que devem explicar sua atividade, ou seja, o que fazem. A descrição das atividades funciona como um fio condutor da análise, uma vez que, ao falar, os trabalhadores trazem os diferentes aspectos do trabalho, tanto na dimensão daquilo que potencializa quanto na do que enfraquece e faz sofrer” (BARROS, 2004, p. 98). Ao utilizarmos a noção de análise coletiva do trabalho ao longo deste material, não nos referimos exatamente a tal procedimento, mas à direção ético-política que põe no centro da cena analítica o intercâmbio da palavra das trabalhadoras, afirmando o protagonismo e a força normativa dos humanos para alterar o que não favorece o viver na sua amplitude e incessante criação de mundos.

Sabe-se que era proibido aos judeus investigar o futuro. Ao contrário, a Torá e a prece ensinam a reminiscência. Essa última desencantava para eles o futuro, ao qual sucumbiam os que interrogavam os adivinhos. Mas nem por isso o futuro se converteu para os judeus num tempo homogêneo e vazio. Pois nele cada segundo era a porta estreita pela qual podia penetrar o Messias. (BENJAMIN, 2012, p. 252).

É nesse veio, por sua força disruptiva e deslocadora, pelas “ínfimas diferenças” que tem produzido no cotidiano de escolas em Serra e no nosso próprio fazer de pesquisar-intervir, que se entende que a história coletiva das Cosates – a experiência tecida nos fios dos encontros que se deram sob seu pretexto – precisa passar, seguir, precisa ser narrada e narrando-se ela também se funda, se sustenta, se espraia.

Ao trazer a exigência dessa narrativa, faz-se necessário conferir mais nuances ao que estamos afirmando quando acionamos tal conceito. Em um primeiro plano, podemos pensar que a narração é o meio de transmissão e, ao mesmo tempo, de produção da experiência, como se pode inferir nas leituras de alguns estudiosos de Benjamin (GAGNEBIN, 2013; 2012; 1993; LIMA; BAPTISTA, 2013; FERREIRA, 2011).

[...] a experiência se inscreve numa temporalidade comum a várias gerações. Ela supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai a filho; continuidade e temporalidade das sociedades “artesaniais” diz Benjamin em “O Narrador”, em oposição ao tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno. (GAGNEBIN, 2013, p. 57).

A narração é o reino tecido pela vinculação a um passado, a uma experiência do trabalho comum, a uma memória coletiva, em oposição à vivência do indivíduo isolado em seu trabalho e em sua história pessoal. Passado esse, contudo, que carrega em germe os possíveis de um futuro (GAGNEBIN, 1993). É, nesse viés, um modo de transmissão que se dirige à infinitude de conexões que os ouvintes vindouros podem estabelecer com o compartilhamento de histórias, um tear a fazer e refazer constantemente um tecido do vivido – o tecido da experiência. Por isso é sempre referida a uma artesanaria, como composição criadora.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 2012, p. 221).

A narrativa assenta-se, assim, na abertura a um tempo amplo, para além da figura do narrador, o qual transmite, mesmo que involuntariamente, uma parte do vivido a seus ouvintes e, ao mesmo tempo, permite que vozes múltiplas emergjam em histórias sem autoria plena. Essa é uma articulação das narrativas com a morte, já que, nessa esteira, o desaparecimento do narrador não põe fim aos possíveis do narrado. Muito pelo contrário (FERREIRA, 2011).

Ora, é no moribundo que não apenas o saber e a sabedoria do homem, mas sobretudo sua vida vivida – e é dessa substância que são feitas as histórias – assumem pela primeira vez uma forma transmissível. Assim como no interior do agonizante desfilam inúmeras imagens – visões de si mesmo, nas quais ele havia se encontrado sem dar-se conta disso –, o inesquecível aflora de repente também em suas expressões e olhares, conferindo a tudo o que lhe dizia respeito aquela autoridade que mesmo um pobre-diabo possui, ao morrer, para os vivos em seu redor. Na origem da narrativa está essa autoridade. (BENJAMIN, 2012, p. 224).

Nosso intento, com este trabalho-texto, se dá num esforço de transmitir uma experiência viva de comunidade, tomando-se as narrativas tecelãs dessa experiência como objeto. A tese é possibilitada por tais narrativas. Estas são seu sustento, bem como a experiência viva das Cosates e outros movimentos que se entrecruzam com tal experiência, no Fórum Cosate e também no Pfist.

Assim, o que há a se transmitir aqui não são conjuntos de procedimentos, técnica, método, tampouco a articulação original de conceitos teóricos. Claro que tudo isso compõe os requisitos de uma tese e, ainda mais, auxiliam a destruir e a recriar os horizontes do campo de conhecimento que nos propomos a enfrentar, e, portanto, tais aspectos vão aparecendo ao longo deste material.

Todavia, o que tomamos como princípio ao escrevê-lo, sobretudo, constitui-se num esforço de tornar texto – e com isso criar uma outra forma de expressão e consistência – as intensidades que movimentam uma experiência. É na sutileza desse plano de consistência invisível¹⁸, na emergência dessa forma sempre provisória que se volta nossa atenção nesse momento de perigo. Como já sinalizava Benjamin, de modo especial nas teses “Sobre o conceito da história” (2012), o perigo é o modo de

¹⁸ Abordaremos com mais nuances essa questão no Item 5. “Em nosso tempo: narrar uma experiência de saúde”.

produção capitalista da própria vida, que se faz como torrente cujo efeito devastador é a expropriação da experiência. O perigo, explicita ainda: “é entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento” (p. 243). Nossa arma, ante esse perigo, é desarticular a tradição (nossa cambiante herança de saberes, lutas, esforços) de um conformismo. No horror do passado há também o gérmen da salvação, se olharmos as derrotas como força, inspiração, aprendizado e não com ressentimento e resignação.

Trata-se de um pessimismo revolucionário em combate com um otimismo conservador triunfalista. Esse otimismo é uma das chaves para a manutenção de um estado de desigualdades, um “estado de exceção” que funciona como regra, que autoriza o horror fascista.

A formulação benjaminiana de que “‘o estado de exceção’ em que vivemos é a regra” (BENJAMIN, 2012, p. 245) é minuciosamente desdobrada na obra de Agamben (2004), a qual traz ainda outros contornos atuais sobre a questão. Não adentraremos aqui em seus aspectos mais técnicos, apenas indicamos que se trata, na teoria do Direito, de prerrogativa de suspensão da norma jurídica, do estado de direitos, costumeiramente justificado pela “necessidade”, por um perigo iminente à própria ordem instituída. Seu uso instaura, assim, uma zona de “indecisibilidade” marcada por relações de “força de lei sem lei”. Na análise do autor, trata-se de um aparato da tradição democrático-revolucionária, configurando-se menos como uma medida excepcional que como uma técnica de governo. Interessa-nos aqui, especialmente, a argumentação que Agamben tece acerca da noção de “necessidade” como propulsora do estado de exceção. Para ele, “a necessidade, longe de apresentar-se como um dado objetivo, implica claramente um juízo subjetivo”; “necessárias e excepcionais são, é evidente, apenas aquelas circunstâncias que são declaradas como tais” (AGAMBEN, 2004, p. 46).

É certo que Benjamin escreveu grande parte da sua obra entremeado pelos horrores das duas grandes guerras mundiais: seja no tocante aos eventos que se desdobraram da primeira guerra ou dos que culminaram com a segunda; seja já em pleno desenrolar desta última, o que compôs, inclusive e novamente, a circunstância de sua

morte. Todavia, a constatação da barbárie que ele elabora continua a se presentificar cotidianamente.

Eis algumas nuances do nosso estado de exceção, a pobreza que devemos confessar.

“Trabalhador rural poderá receber casa e comida no lugar do salário”¹⁹. Em meio à já mencionada enxurrada de informações que nos chegam cotidianamente, acordo num desses dias de escrita com tal notícia. Poderiam ser várias outras a iniciar este parágrafo. Afinal, se há algo que excede nesse período de feitura da tese são os espantos diários quanto ao estreitamento das condições de vida da gigantesca maioria das trabalhadoras, acumulando-se na pilha infindável de ruínas que compõem nossa atual catástrofe.

Nós, que de alguma forma estamos envolvidas com o serviço público do município de Serra, começamos o ano de 2017 com o bombástico “pacote da maldade”, nome atribuído pelas trabalhadoras municipais ao conjunto de medidas envolvendo a perda de direitos trabalhistas anteriormente conquistados, materializado pela sanção do prefeito municipal ao projeto de lei nº 14/2017.

Nós, capixabas, em seguida, vivemos os efeitos de uma crise de segurança pública envolvendo o movimento de familiares de policiais militares por melhores condições de trabalho dessa categoria, a produção de medo generalizado e reclusão de grande parte da população do ES, a intervenção de forças militares de outros entes da federação no estado, o drástico aumento do número de assassinatos e saques, a paralisação de diversos serviços importantes, entre outros dados, trazendo à visibilidade na grande mídia práticas cotidianas de violência, muitas vezes camufladas entre a classe média e alta; contudo, bastante palpáveis em diversos espaços, em especial, naqueles marcados pela pobreza econômica (GOTARDO; ROSEIRO, 2017).

¹⁹ Título de uma reportagem veiculada no *site* da revista Carta Capital (TRABALHADOR, 2017) que aborda nuances do PL 6442/2016. Este, segundo tal fonte, “um filhote do Projeto de Lei da reforma trabalhista”, trata especificamente dos direitos dos trabalhadores rurais de modo que, na prática, para tal grupo, a Consolidação das Leis Trabalho (CLT) perde a validade.

A tese é escrita numa cena cuja moldura se produziu sob a égide de uma “grave crise brasileira” – financeira, econômica, política: crise que configura a “necessidade” de algo que podemos, por analogia, entender como um estado de exceção. Neste, as administrações da União, estado e diversos municípios pautam uma política de austeridade e de redução de gastos que tem impactado drasticamente na qualidade dos serviços que se nomeiam públicos (GOTARDO; ROSEIRO, 2017). Essa formulação de crise tem servido a justificativas para redução do quadro funcional em diversas organizações (privadas, mistas, governamentais), congelamento e até mesmo diminuição de salários, perda de direitos e precarização do aparato produtivo. Também compôs, decisivamente, o enredo do processo que culminou com o *impeachment*, em 2016, da presidente da República Dilma Rousseff, o qual teve sua constitucionalidade amplamente questionada por uma série de análises de juristas e pensadores brasileiros.

Nesse emaranhado de forças, nas urdiduras desse estado de exceção tornado regra, as lutas pela constituição de Cosates – um *plus* de direito para trabalhadoras – podem soar como ingênua utopia. Ainda mais quando pensamos numa das frentes dessas lutas, a garantia de existência dessas comissões sob a forma de uma lei municipal. Mais ainda quando se dimensiona que esse *plus* vem acoplado à noção de saúde, praticamente “um artigo de luxo”, se trouxermos à cena os movimentos de luta trabalhista.

Para tanto, acionamos as análises de Christophe Dejours (1992), as quais vêm explicitar como os movimentos das trabalhadoras pela saúde constituem-se numa “luta perpétua”, já que “as melhorias nas condições de trabalho e de saúde foram raramente oferecidas graciosamente pelos parceiros sociais” (p. 13). O autor apresenta como essas lutas foram assumindo diferentes focos em determinados momentos.

Segundo ele, no século XIX, período de desenvolvimento do capitalismo industrial, com a criação das primeiras fábricas, lutava-se, basicamente, pela sobrevivência, dados, entre outros fatores, a falta de higiene, a elevada jornada de trabalho, os baixos salários e as precárias condições de segurança no ambiente fabril. A partir da Primeira Guerra Mundial, quando o movimento operário adquire bases mais sólidas, “a

organização dos trabalhadores traduziu-se na conquista primordial do direito de viver” (DEJOURS, 1992, p. 18). Esse registro encontra no corpo humano seu foco principal. Passe-se, desse modo, a lutar por condições de trabalho que não danifiquem a saúde do corpo, as quais tratam, de um modo geral, do ambiente físico, químico e biológico e remetem a conquistas no sentido da diminuição da jornada de trabalho, da consideração de fatores antropométricos, da higienização das fábricas, do controle dos ruídos, dos gases tóxicos, das infecções, entre outros. Pode-se dizer, sob a perspectiva apresentada por Dejours, que esse segundo período dos movimentos de saúde das trabalhadoras caracteriza-se pela revelação do corpo como um ponto de impacto da exploração. “Essa noção é fundamental, na medida em que leva as análises, tanto provenientes dos sindicatos quanto dos especialistas, a se preocuparem com um aspecto da saúde que consideramos, hoje em dia, indevidamente limitado” (DEJOURS, 1992, p. 21), tendo em vista a negligência do que ele designa como “luta dos trabalhadores pela saúde mental”, por meio da qual se desloca o foco das **condições** de trabalho para a sua **organização**.

Toma-se aqui emprestado do trabalho de Dejours não a divisão de domínios corpóreo e psíquico na formulação de uma ideia de saúde, mas as nuances que o autor delineia quanto às dificuldades em se pautar com consistência a relevância de medidas que se deem no sentido de ampliar as perspectivas quanto à produção da mesma no cotidiano de trabalho. Também insta ressaltar que, ao trazer esse movimento de lutas, vislumbra-se um processo de ruptura com um certo modo de se tomar a saúde basicamente como atributo orgânico.

Quanto a isso, talvez seja o momento de explicitar a importância da noção de saúde para este trabalho (de intervenção, de pesquisa, de escrita de pesquisa). Afinal, trata-se de nosso eixo ético: é em sua direção, visando à sua produção que se constrói todo este empreendimento. Como já indicamos rapidamente em alusão a um dos textos de Agamben (2005), ocupamo-nos de um movimento de salvação da vida, de sua conservação. Conservar, nesse caso, passa ao largo da manutenção de um estado de coisas, de uma imutabilidade. É processo, incessante transformação requerida aos organismos para que a vida siga ante as “infidelidades do meio”, já que, como afirma Georges Canguilhem, nosso principal referencial quanto à noção de

saúde, “a vida não é indiferente às condições nas quais ela é possível” (CANGUILHEM, 2015, p. 80).

O trabalho de Canguilhem (2015) rompe com uma concepção negativa de saúde: como ausência de doença. Segue, ainda, em direção bastante diversa do postulado pela Organização Mundial da Saúde (OMS): “estado de completo bem-estar físico, mental ou social” – uma reinvenção do nirvana, segundo Naomar de Almeida Filho (2011). Canguilhem (2015) apresenta a saúde como capacidade normativa inerente à vida:

Quanto à saúde, em seu sentido absoluto, ela nada mais é que a indeterminação inicial da capacidade de instituição de novas normas biológicas. [...] Ser sadio significa não apenas ser normal em uma situação determinada, mas ser, também normativo, nessa situação e em outras situações eventuais. O que caracteriza a saúde é a possibilidade de ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas. [...] A saúde é a margem de tolerância às infidelidades do meio. (CANGUILHEM, 2015, p. 138-139).

A doença, por sua vez, implica um sentimento de impotência, de vida contrariada. Não se trata da ausência de normas, mas, ainda segundo Canguilhem, de uma “norma inferior”, no sentido de que não permite algum desvio das condições na qual se produz. “O ser vivo doente está normalizado em condições bem definidas, e perdeu a capacidade normativa, a capacidade de instituir normas diferentes em condições diferentes” (CANGUILHEM, 2015, p. 127). Nesses termos, o anormal não corresponde ao patológico. Trata-se tão somente do desvio de um padrão estatístico. A argumentação do autor leva, em última instância, à afirmação tão cara e importante de que a diversidade não pode ser lida como pressuposto de doença.

Não é a produção de diferença que define o patológico, tampouco ela se dá como evento anormal. Anormal é, para o autor, o adoecimento, a estagnação, a invariância. (CANGUILHEM, 2015, p. 89). Vemos aí uma convocação para ação: a doença, a impotência de transformar condições que produzem sofrimento e cerceamento da vida, deve ser combatida.

Essa convocação constelamos à argumentação que trouxemos até aqui, inspiradas em Benjamin, no ponto em que este afirma que é preciso “arrancar a tradição do

conformismo, que quer apoderar-se dela” (BENJAMIN, 2012, p. 244). A tarefa que se nos coloca (uma delas, importantíssima) é desconformar-se: em nosso campo de práticas, isso incorre em não aceitar como dadas as infundáveis queixas das trabalhadoras da educação, as estatísticas sempre gritantes de adoecimento no trabalho nas escolas, a precarização das condições em que esse trabalho tem se efetuado.

“Nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção” (BENJAMIN, 2012, p. 245): implodir a lógica das desigualdades e opressões que configuram nossa barbárie. Para tanto, a história não pode servir a meras constatações. Ela deve produzir um assombro filosófico: o colapso que prepara nosso corpo para ação. Tal movimento implica construir com pouco, com fragmentos, com restos, com sobras – intento difícil, mas do qual não podemos nos furtar ante possibilidades que apenas tamponam um projeto de mundo em que poucos vencedores se beneficiam dos espólios, do trabalho de tanta gente.

Nesse sentido, pensamos que a vida se avém de resistir na invenção das infâmias... aqui, a infâmia é a tessitura de uma poética pública²⁰, um legado que se presentifica como cuidado ao trabalho.

Tendo isso em vista, **podemos recolocar nossa tese da seguinte forma:** a narrativa, constelada com uma experiência viva e consistente e com uma comunidade inessencial, é um modo de curar o trabalho nesse momento de perigo capitalista. Se a doença tem se configurado como a dolorosa regra do trabalho, precisamos esperar sua cura, o “verdadeiro estado de exceção”.

Falamos em cura resgatando sua raiz etimológica, a qual remete a *curare*, “ato de cuidar”. O termo tem sido frequentemente negligenciado numa vasta gama de produções no campo da saúde, o que não é obra do acaso, mas certamente, de práticas que ligaram a noção de cura a um retorno (impossível) a um estado anterior de suposta saúde. Voltamos ainda em Canguilhem para demarcar que:

²⁰ Acionamos aqui a ideia de público como produção de um plano coletivo, como aquilo que se faz presença e pertença a qualquer um. Falaremos um pouco mais das implicações políticas dessa referência no Item 4. “Memórias oficineiras e a tessitura de uma tradição em pesquisa-intervenção”.

[...] a nova saúde não é a mesma que a antiga. Assim como era característica, para a antiga normalidade, uma determinação precisa do conteúdo, assim também uma mudança de conteúdo é característica da nova normalidade. [...] Curar, apesar dos **déficits**, sempre é acompanhado de perdas essenciais para o organismo e, ao mesmo tempo, do reaparecimento de uma ordem. A isso corresponde uma **nova norma individual**. (CANGUILHEM, 2015, p. 136, grifos do autor).

Há ainda um outro sentido que almejamos acionar quando assumimos uma direção ética que impele curar o trabalho. Encontramo-lo num texto de Ricardo Rodrigues Teixeira (2016) acerca da função curatorial empreendida por ocasião da “IV Mostra Nacional de Experiências da Atenção Básica e Saúde da Família”. Neste, discute-se a noção de curadoria, corriqueiramente utilizada em referência à produção artística, como uma “cuidadoria”. O exercício consiste justamente em fazer reencontrarem-se (para além da raiz etimológica) as ideias de cura e cuidado. Tratou-se, na experiência em questão, de uma construção comunitária e de um cuidado com essa mesma construção.

Mais do que discutida, a ideia do que seja uma curadoria de arte vem sendo efetivamente transfigurada, fazendo com que o curador se desloque de um lugar mais tradicional, que, esquematicamente, é o de um expert em arte e cultura artística, que, de um lugar de uma suposta neutralidade, de uma suposta autoridade, organiza mostras e exposições, para o lugar daquele que instaura a mostra ou a exposição como uma “plataforma de encontro” e estabelece um “intenso diálogo” com os artistas, ao mesmo tempo em que também assume o lugar de uma certa “autoria”, um lugar de criação. O curador, ele também passa a se ver como um agente que concebe uma obra. Uma obra que é feita de outras obras, que é feita de “constelar obras e artistas”. (TEIXEIRA, 2016, [s.i.]).

Falamos então de curar o trabalho como arte de cuidar dos encontros que se dão no, pelo, com o trabalho; cuidá-lo no sentido de que nele se vislumbre a produção, em comunidade, de uma nova saúde, a qual propicie a ruptura com processos de serialização, individualização, segmentarização e coisificação da vida, que tantas marcas de adoecimento infringem às trabalhadoras, e aqui, em especial às da educação. Narrar e cuidar, não porque se almeje restabelecer uma condição anterior, não porque haja um ponto ideal a se alcançar. Narrar e cuidar como caminho de salvação (AGAMBEN, 2016): uma exigência, uma esperança e um fazer incessante.

Neste ponto, acionamos Belchior (1976), que continua inspirando e confere aqui melodia a esse punhado de letras na folha branca. Seguimos nossa empreitada ouvindo seu canto:

À palo seco

*Se você vier me perguntar por onde andei
No tempo em que você sonhava
De olhos abertos, lhe direi:
Amigo, eu me desesperava
Sei que assim falando pensas
Que esse desespero é moda em 76
Mas ando mesmo descontente
Desesperadamente eu grito em português
Mas ando mesmo descontente
Desesperadamente eu grito em português*

*Tenho vinte e cinco anos
De sonho e de sangue
E de América do Sul
Por força deste destino
Um tango argentino
Me vai bem melhor que um blues
Sei que assim falando pensas
Que esse desespero é moda em 76
E eu quero é que esse canto torto
Feito faca, corte a carne de vocês
E eu quero é que esse canto torto
Feito faca, corte a carne de vocês*

Interlúdio I - Coletivos

Nas caras amarelas produzidas em série pela engenharia sociogenética
As bocas costuradas para uma única expressão
Os olhos que veem nada diante de tudo
E veem por acomodação

Os narizes essencialmente retos
As sobrancelhas hermeticamente fechadas
E a manifesta assepsia na expressão
Em não sentir o cheiro fedido do óleo queimado
Em não se perturbar com o cinza desbotado
Sem escarros de indignação
Sem vômitos, sem enjoos, sem lágrimas...
Somente aquela terrível dor de cabeça – entediada
A dialética cotovelar
E, num encontro quase sexual, a menor percepção do encontrar
A poeira impregnada no espírito: minério de ferro
E ar (o suficiente)

A casa, o posto, o prédio, a loja, o poste, outra loja, outra loja, outro prédio, um muro
pichado, outro préd...

O menino que vende balinhas
O mudo que sabe pedir
O profeta que anuncia no vácuo
As misérias de quem a inércia faz manter-se calado
E suor – Deus seja louvado pelo suor!
Manifestação indubitável de que, modestamente, há vida pulsando

Sim: há vida pulsando!
Alguém segura algo de alguém

Eu ouvi bem? “Licença”!

Que lindo!

E entre as cabeças, uma fresta: o mar está lá

Tão grande, tão vivo, tão... colorido?

Tem alguém olhando o mar...

Tem gente lendo

Tem gente rindo

Tem gente falando com gente...

Que lindo!

...

Desculpem: momento de distração

Não vai se repetir. Perdão.

Questão de segundos e eficientemente retomamos nosso, por assim dizer, estado normal

E, afinal, nada tão fora do lugar

Voltamos a cumprir nosso papel social

(Massa homogênea rigidamente enferrujada)

E nas caras amarelas nenhuma interrogação

Vamos em frente.

2. Dos coletivos ou a terceira margem do rio

Escrevi o texto do interlúdio que precede este capítulo em 2003, quando viver como moradora da Grande Vitória, ES – que, descobri depois, nem é tão grande assim – colocou-me numa incômoda e, ao mesmo tempo, profícua situação de estrangeira, aquela que estranha. Vinha de uma das menores cidades do estado e de um ano morando num também pequeno município de Minas Gerais. Tudo nesse novo lugar soava agora como agigantado – não necessariamente pelo tamanho das coisas, mas pela sensação de pequenez que se me apresentava: era como se a vida naquele espaço fosse mais um dado no amontoado de informações das ruas; uma insignificância; uma presença objetual. Hoje isso produz alguma graça. Entretanto, o empreendimento de compor um trabalho de pesquisa que traz à cena um plano de produção coletiva, encontrou-se com esse pequeno texto de 2003, justamente intitulado “Coletivos”, o que se configurou como uma oportunidade de explicitar algumas intensidades que atravessam esse corpo-pesquisadora e se conjugam, de algum modo, na formulação dessa temática há um bom tempo. Num exercício de rememoração, encontrei os afetos da Menina, estrangeira, e sua atitude de estranhamento – o que, descobri depois, é imprescindível à pesquisa. Claro, ela trazia consigo muitas ideias cristalizadas, mas, nesse novo lugar, nada lhe estava dado.

A Menina olha para tudo na Cidade como se fosse sua primeira vez ali. E talvez fosse. Agora na condição de sua habitante. Tem as malas cheias de sonho e medo. Tudo o que hoje se lhe acomodou na visão, soava, àquele tempo, como um mundo grande e turbulento, fazendo-a diminuir ao tamanho das formigas, como a própria Alice²¹ – estória que ela ainda nem conhecia muito bem. Ela estranha o modo como as pessoas vivem: o ritmo do tempo, a pressa que não deixa muito espaço para conversar à toa. Ela estranha muitas coisas. Estranha tentando fazer parte daquela grande obra. Estranha o mais cotidiano dos eventos, silenciosamente. E quando chega de noite em sua cama, ela escreve para organizar os pensamentos...

O ônibus que tomava diariamente àquela época, de Vila Velha a Vitória, era um lugar ímpar para pesquisar seu então território: um amontoado de gente – muito mais do que tal veículo deve ter sido planejado para conduzir: alguns sortudos sentados, outros muitos em pé; todos espremidos e tentando se equilibrar em meio a empurrões,

²¹ Alice aparece aqui em referência à obra de Lewis Carroll (1998).

cotoveladas, pisadas no pé, curvas e freadas... vez ou outra, uma apalpadela também. Não necessariamente produto de alguma intencionalidade, tendo em vista que era da ordem do improvável locomover-se naquele espaço sem produzir algum contato violento. Todavia, o estranhamento maior não dizia respeito à inóspita questão espacial. O que mais a menina se perguntava era, como podia, num lugar com tanta gente, haver tão pouca conversa? Sim, todos estavam ali, ficavam por cerca de uma hora juntos, mas – de modo geral e sem contar os que já entravam no ônibus acompanhados – não se trocava palavra alguma. Éramos, pensava ela, existências sem importância?

Na cidade de onde vinha, Marilândia, o estado de coisas era bem diferente – não que fosse melhor ou pior, não se trata do estabelecimento de juízos de valor: a Menina andava pelas ruas distribuindo e recebendo sorrisos, “bom dias”, “olás” para pessoas conhecidas. E quase todas eram conhecidas: ela sabia seus nomes, onde moravam, a quais famílias perteciam, frequentava suas casas – de grande parte pelo menos. Muita gente frequentava sua casa também: o pai, por exemplo, tinha uma pipa de cachaça que ficava na sala de casa; isso era informação pública: muitos homens entravam lá a qualquer hora do dia para tomar uma ou outra dose. Ia com as amigas, ainda muito pequenas (com seis ou sete anos) brincar na casa de outras meninas que ficavam a alguns quarteirões. Nenhum adulto acompanhava o grupo no caminho; era como se a cidade toda o olhasse: se algo acontecesse no percurso, alguém reconhecia as crianças, socorria e encaminhava. E logo quando chegava alguém “de fora” da cidade, tudo nessa pessoa importava: rapidamente se punha a conhecer cada detalhe desse novo elemento que vinha se avizinhar ali. Recentemente, numa visita, escutou sua mãe dizer preocupada que já não se conhece mais quase ninguém no lugar: “a cidade cresceu!”.

Não há que se estranhar, com tal arranjo, que a vida em Marilândia, nos tempos da adolescência, tenha se tornado sufocante. Ouvi, há um tempo, numa fala de Leonardo Boff que a maior qualidade das cidades atuais era, para ele, o anonimato. Isso causou grande estardalhaço na plateia, mas, vindo eu de Marilândia, entendi-o perfeitamente. Posso dizer que o que lá vivi nos meus primeiros anos de vida remete a um tipo de relação hegemonicamente nomeado por “comunidade”. Tal constructo será analisado mais à frente. Contudo, cumpre dizer aqui que não foi apenas para cursar Psicologia

que mobilizei muito esforço à época para vir morar em Vitória (em situação análoga a tantos outros conhecidos que puderam fazer tal mudança) – apesar de este ter sido um excelente pretexto no âmbito familiar. Essa configuração de comunidade aproxima-se à ideia apresentada por Bauman (2003): uma teia de relações que nos traz a sensação de conforto e segurança, mas que implica também a privação de modos de vida que escapam a uma fôrma de produção subjetiva que conforma territórios existenciais. A preocupação dos moradores de Marilândia, no que tange à minha referência anterior, direcionava-se para uma atenção policial: há na minúcia dos gestos, olhares e palavras, um imperativo para a perpetuação do mesmo. Há, nesse arranjo, a produção e perpetuação de balizadores de um modo “certo” de se levar a vida, o qual não comporta grandes variações. O extremo desse ordenamento fez-se mostrar à Menina quando assistiu a *Dogville*, de Lars von Trier.

Mas voltemos aos Coletivos da Grande Vitória e creio que agora eu possa dizer de forma mais nítida sobre o espanto da Menina em 2003 (e em muitos outros instantes). Por meio das horas passadas nesses ônibus, ela percebeu algo que, tempos depois, teve o prazer de ler num texto de Antonio Lancetti (1993): estar junto não implica necessariamente a existência de uma grupalidade – sendo esta entendida como um modo de funcionamento em conjunto, o que pressupõe a criação de pertencimento coletivo. E, sem dúvidas, grupalidade não descreveria muito bem as relações que costumeiramente se produziam naqueles Coletivos. Todavia, a atenção da Menina também punha foco em outras configurações interessantes: um mundo novo de expressões, formas de vestir, de falar, hábitos incomuns para suas referências. Pegava-se vez ou outra pensando: “se aquele cara ali estivesse em Marilândia... Não sei não!”. Aqueles veículos abarrotados e descômodos apresentaram-lhe, mais que qualquer outra coisa – acredito hoje – como a vida varia. Não que coubesse ali a infundável gama de manifestações da vida humana, mas toda a diversidade de formas que passavam sob seus olhos naquele dado local lhe oportunizou intuir a infinidade de possíveis que os horizontes de Marilândia lhe limitavam.

Todos esses atravessamentos colocavam a Menina numa posição pouco confortável ou na busca de um outro lugar: não queria mais morar na cidade pequena, com seu imperativo para a conformação de uma vida modelar, mas desejava um certo modo partilhado de se viver as coisas como lá conheceu. Por outro lado, se na grande cidade

sentia-se dissolvida na indiferença e volatilidade dos encontros, que dificultavam conexões, vínculos, a dinâmica desse espaço proporcionava-lhe, também, o encontro com as mais variadas manifestações da vida humana, que tanto a instigavam.

Essa tensão – só posso formular agora desse modo – foi delineando uma série de indagações que perpassam o tema das lógicas coletivas. O desafio, desde então, é o de encontrar, como no conto de Guimarães Rosa (2005), a terceira margem do rio: um terreno nada rígido ou demarcado. Improvável, indizível, indeterminado... um lugar a ser forjado; onde se possa forjar “um pouco de possível”. Um limiar. Eis o “ter-lugar” – indefinível pela perspectiva do espaço – de uma comunidade outra, a se fazer, uma comunidade inessencial (AGAMBEN, 1993).

Para não me estender demais aqui com essas memórias²², cabe ainda dizer que a passagem pelo curso de Psicologia na Ufes possibilitou-me o contato-contágio com outros modos de organização coletiva que me permitiram, por diversas vezes, vislumbrar essa tênue margem encantada. O encontro com a loucura, nesse sentido, foi de fato uma experiência crucial. Os loucos, por definição psicanalítica forjados no fora do sujeito, apresentaram-me a territórios existenciais desindividualizados, não privatizados, conectando uma infinidade de afetos, objetos, gestos e expressões. Longe de romantizar o sofrimento psíquico que frequentemente se produz nesses casos, tive acesso a uma alegria da loucura, que relampejava em alguns espaços, como nos encontros oportunizados pelos projetos de extensão “Intervenção no Hospital Adauto Botelho” e “Oficinas de Saúde: (Re)significando Lutas e Loucuras”²³; bem como militante do Núcleo da Luta Antimanicomial do ES.

Além desses, habitei tantos outros grupos, cada um deles com uma considerável parcela no percurso de graduação. Destaco, dentre eles, ainda: a participação no coletivo autogestado do Centro Acadêmico Livre de Psicologia (Cal-Psi) da Ufes; a Iniciação Científica junto ao Pfist, com profissionais da educação do município de

²² Trataremos com mais nuances a noção de memória acionada no presente trabalho no Item 3. “Pronomes impertinentes”, mas podemos adiantar que, ao usarmos o termo, falamos de um processo de composição, de produção subjetiva coletiva; não como propriedade de um sujeito privado, ou como dado passível de ser avaliado sob parâmetros de verificabilidade.

²³ Projetos coordenados à época, respectivamente, pelas professoras Maria Cristina Campello Lavrador e Sonia Pinto de Oliveira, ambos vinculados ao Dpsi/Ufes.

Serra, ES; e os estágios extracurriculares na área da educação: o trabalho como educadora social na Abordagem de Rua da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), ES, realizado com crianças e adolescentes em situação de rua; e o estágio em educação profissional inclusiva, no Programa Catavento, da Ação Comunitária do Espírito Santo (Aces). Todos esses espaços-encontros colocando-me, mais uma vez, num contato pungente com o “marginal”, com as margens, aquilo que escapa às normalizações sociais (HECKERT, 2004).

Atravessada por todas essas passagens, indagada pela Menina estrangeira e suas aventuras no universo das lógicas coletivas, os estudos do mestrado remeteram para a produção do constructo “comunidade” e seus efeitos nos terrenos da educação (GOTARDO, 2011). De uma certa forma, o presente trabalho-texto-pesquisa se constitui como uma derivação do que fora iniciado em tal percurso, realizado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional (PPGPsi) da Ufes e, desse modo, é importante trazer algumas das nuances que afirmamos àquele momento.

Destacamos, assim, do trabalho de dissertação, três eixos de análise quanto ao que designamos por políticas de comunidade: as formas que recebem o nome comunidade, o campo de forças que as produzem, seus usos e significações no cotidiano escolar.

Um primeiro eixo remete à questão geográfica da comunidade. Cabe um parêntese para ressaltar que podemos tomar uma forma instituída de geografia, como o “estudo da terra” de modo espacializado, que recorta e põe limites a essa terra; ou como “os traços que os homens e mulheres criam na terra como uma escrita” (DIAS, 2009). Em algumas produções acadêmicas situadas no âmbito da educação evidencia-se o sentido geográfico de comunidade como localização espacial, em referência à população circunvizinha a uma determinada escola. Tal sentido, todavia, é efeito de uma polarização, na qual de um lado está a escola e de outro, a comunidade, como elementos antagônicos “em relação”. Ora, como pensar a escola em separado de um coletivo que a constrói e movimenta cotidianamente? E os alunos e funcionários não são também comunidade? E se os mesmos não são “da região”? A existência de uma escola interfere no território, em seus usos e sentidos, alterando sua dinâmica de funcionamento, seja para produzir expansão da vida, seja para contribuir em seu

amesquinamento, provocando variações nos modos estabelecidos de experimentar esse lugar. Pensar a comunidade sob a perspectiva de uma localização no espaço invisibiliza composições como essa.

Num segundo eixo de análise, a comunidade aparece como constructo forjado sob a lógica do indivíduo – forma contemporânea hegemônica: uma comunidade ensimesmada e reativa a diferenças, já que tende a funcionar pela valorização de elementos que lhe conferem identidade e unidade. O prefixo “comum” da comunidade, sob tal perspectiva, remete à ideia de igual. Conforme Aguiar (2003, p. 104, grifos nossos), as pessoas que compõem uma comunidade, nessa ótica, “são consideradas como tendo uma **mesma** cultura, uma **mesma** história, o que permite que ela seja abordada como um todo, e que nelas sejam valorizadas a coesão e o consenso”.

É importante destacar que, amparadas em Deleuze (1998), não usamos os termos diferença e diferente como sinônimos. Diferente remete ao plano das formas, a representações, a unidades em comparação: isso que é diferente daquilo. Sendo assim, o diferente é o dado. Já diferença remete a processo, ao plano intensivo: não é o diferente de, mas o diferir em. Fazemos aqui um breve intervalo em nossa argumentação para trazermos algumas nuances sobre essa questão.

Regina Schöpke (2009) afirma que o conceito de diferença, “maldito” em grande parte das produções filosóficas – ante a impossibilidade de apreensão ou ciência daquilo que está em perpétua degradação –, teve em Deleuze o maior esforço para torná-lo, em si mesmo, pensável.

Para Deleuze, a questão é exatamente poder tornar a diferença objeto do pensamento. Ao invés de colocá-la como algo negativo para o conhecimento, Deleuze (tal como Nietzsche) pretende mostrar que a diferença é o próprio princípio da natureza. Para Deleuze, primeiramente estaria o fundo indiferenciado (indeterminado), o fundo caótico - onde todas as coisas encontram-se misturadas e sem qualquer "identidade". Ao caos seguir-se-ia a ordem, sempre provisória e precária e que não deixa um só instante de sofrer a ação corrosiva e cambiante do tempo. Mas, pensar a diferença requer que a própria razão ultrapasse a si mesma, rompendo com o modelo representativo e com a sua estrutura absolutamente lógica. É preciso que, por um esforço sobre-humano, a razão deixe de ter apenas uma função cognitiva (ou seja, a função de conhecer e "re-conhecer" o mundo e as coisas que a cercam) para apreender a diferença, quer dizer, tudo aquilo que foge aos padrões até agora estabelecidos. É a diferença e não a semelhança a "lei" mais profunda da natureza ("nunca uma folha é completamente idêntica a outra" - afirma Nietzsche e reitera Deleuze). (SCHÖPKE, 2009, p.1).

Com Suely Rolnik (2014), podemos dizer ainda, sob o referencial deleuziano, que diferença é “justamente o que nos arranca de nós mesmos e nos faz devir outro”.

O que Deleuze e Guattari nos mostram é que a diferença é necessariamente produção de um coletivo, já que ela é o fruto de composições das forças que constituem um determinado contexto sócio-cultural; eles nos mostram ainda que abrir-se para a diferença implica em se deixar afetar pelas forças de seu tempo. Uma política que não consiste simplesmente em reconhecer o outro, respeitá-lo, preocupar-se com as consequências que nossa conduta possa ter sobre ele; mais além, trata-se de assumir as consequências de sermos permanentemente atravessados pelo outro, uma política indissociável de uma ética de respeito pela vida. (ROLNIK, 2014, p. 1).

Retomando as práticas que se produzem sob o signo “comunidade” e que funcionam sob a lógica do indivíduo, temos uma organização que se estabelece pela junção dos “mesmos diferentes” – “comunidade negra”, “comunidade ribeirinha”, “comunidade cristã”... sob essa perspectiva, o coletivo que permeia a noção de comunidade remete a uma unidade que se estabelece por identificação, o que demarca limites entre “uns de dentro” e “outros de fora”. Não iremos entrar aqui na discussão dos movimentos sociais ligados a alguma noção de identidade e das implicações decorrentes da afirmação desse modo para uma vasta gama de lutas sociais no contemporâneo (GOHN, 2010). Estamos apenas demarcando o que está em jogo quando se aciona um modo de se pensar comunidade definido pelo destaque de um (ou mais) elemento(s) de identificação, o que pode incorrer em alguns perigos, como alerta Rolnik (2014):

[a defesa de particularidades] pode levar a atrocidades. Se é verdade que a reivindicação da diferença identitária é politicamente correta para a conquista de direitos civis, não é menos verdade que ela pode levar a uma guetificação dos indivíduos e dos grupos (minorias) e se tornar politicamente nefasta: é que defender características particulares passa por neutralizar os efeitos das diferenças, pois estes consistem exatamente no abalo das identidades vigentes e na exigência de se criar novas figuras. (ROLNIK, 2014, p. 1).

A organização por identidade impõe, assim, entraves para composições ampliadas, para a comunicação de singularidades quaisquer, tal como afirmamos no capítulo anterior. Essa forma comunidade-indivíduo tem fomentado, nos terrenos da educação, práticas de segmentarização sob as formas de “comunidade docente”, “comunidade discente”, “corpo administrativo”, “funcionários terceirizados” e “família” – uma comunidade à parte. Nesse movimento, as escolas vão se compondo por fragmentos

que se “relacionam”, de uma forma analógica. Esse mecanismo imprime uma dinâmica de guetos, morosidades, hierarquias e desânimos que diminuem o poder de agir no trabalho.

Todavia, essas são algumas facetas, se considerarmos que há outros modos de funcionamento que movimentam os equipamentos educacionais e que estão, a todo o tempo, interrogando tais formas segmentarizadas que operam capturas e cerceamento da vida.

Entramos, assim, no que tange ao nosso terceiro eixo de análise, o de comunidade como vida partilhada, como comunicação de diferenças. Nele ressaltamos a potência propiciada nos espaços-tempos das escolas do encontrar-se com as diferenças, do acolhimento a modos de vida estranhos, do afetar e deixar afetar-se pelo outro. Essa produção de interferências implica em deslocamentos de diversas ordens: sair de uma posição confortável, do previsto e do prescrito para o agenciamento com outros modos de habitar a vida. Em suas muitas formas, as escolas também podem ser tomadas como um caldeirão de trocas, comunicação e ajuda.

Essa pista conduziu-nos, ainda no mestrado, a uma noção de comunidade que subverte o arranjo pautado tanto na lógica do território físico-espacial, quanto na da identidade. Essa comunidade se constitui como heterogênea e multifacetada, operando por meio da partilha do comum²⁴ (HARDT; NEGRI, 2005). Comum como “capacidade de comunicar, de relacionar-se, de associar, de cooperar, de compartilhar a memória, de forjar novas conexões e fazer proliferar as redes” (PELBART, 2003, p. 29).

²⁴ Cabe destacar que Michael Hardt e Antonio Negri (2005) – assim como outros autores –, ante modos de associação denominados “comunidade” que funcionam segundo uma comum-unidade (comum, nesse caso, no sentido de mesmo) não apostam no uso de tal termo. Nós, ao contrário, afirmamos por ocasião do mestrado e ainda agora a importância da noção de comunidade, inspiradas em outro texto de Negri, desta vez com Guattari (GUATTARI; NEGRI, 1987), intitulado “Nós chamamos comunismo”. Esses autores, ao abordarem a apropriação que o capitalismo operou com relação à ideia de comunismo, ressaltam a importância do termo e o ressignificam: “trata-se, desde já, de acumular um outro capital, o de uma inteligência colectiva da liberdade, capaz de orientar as singularidades para fora da ordem de serialidade e de unidimensionalidade do capitalismo” (p. 9). Esse sentido de comunismo corroborou para nossa aposta num determinado modo comunidade, termo que almejamos preservar, considerando que o mesmo compõe o enunciado de lutas em direção a práticas de liberdade nos terrenos da educação.

Pensar a comunidade, àquele momento, como terreno de produção do comum, contribuiu para afirmar uma composição complexa que não se define por critérios de igualização, identidade, pertencimento ou mesmo por uma extensão cronológica, mas que se constitui, justamente, pela capacidade de aglutinar diferenças: uma rede de solidariedade e de afetos em constante transformação, que acolhe e se abre à vida-outra. Tal formulação criou caminhos férteis para a análise das práticas nos terrenos da educação, mais especificamente nas escolas, considerando-se ainda que tivemos como campo mais imediato de pesquisa uma das unidades do lfe.

Encontramos posteriormente, todavia, na obra de Agamben, elementos que nos auxiliam a dimensionar com mais consistência essa configuração que intuímos no mestrado. Há que se considerar que essa escolha exigiu algumas modulações no modo como tomamos a formação comunitária que tentamos apreender nesse terceiro eixo de análise, tendo em vista que o que está em questão como foco agora não é a produção de um comum, mas a potência de uma comunicabilidade:

Comunidade e potência identificam-se sem resíduos, porque o ser inerente de um princípio comunitário em toda potência é função do caráter necessariamente potencial de toda comunidade. Entre seres que estivessem desde sempre em ato, que já fossem sempre esta ou aquela coisa, esta ou aquela identidade e tivessem, nestas, esgotado inteiramente a sua potência, não poderia existir nenhuma comunidade, mas somente coincidências e partições factuais. Podemos nos comunicar com os outros só através daquilo que em nós, assim como nos outros, permaneceu em potência, e toda comunicação (como Benjamin intuiu para a língua) é, antes de tudo, comunicação não de um comum, porém de uma comunicabilidade. Por outro lado, se houvesse um único ser, este seria absolutamente impotente [...] e onde eu posso, ali já somos sempre muitos (assim como, se há uma língua, isto é, uma potência de falar, então não pode haver um único ser que a fala). (AGAMBEN, 2015, p. 19).

O autor, além de abordar o assunto em obras diversas, dedica-lhe um livro intitulado “A comunidade que vem”²⁵ (AGAMBEN, 1993): a comunidade do ser qualquer. A noção de qualquer vem empreender um corte de Apeles (novamente retomamos essa imagem!) na infindável querela entre o universal (relativo a todos, indiferentemente) e

²⁵ A expressão “que vem” é frequentemente utilizada por Agamben e parece remontar à “filosofia por vir” de Benjamin. Tal uso não se refere a nenhuma previsibilidade nem deve ser remetido a um projeto futuro. É, tão somente, expressão da certeza de um tempo carregado de possíveis, com toda a potência de mutação do dado. Essa potência, por definição, não como fato, mas como virtualidade. É o tempo oportuno, que requer nossa ação, como explicitamos em momentos anteriores deste trabalho.

o particular (o indivíduo incluído numa série ou classe – ser vermelho, ser mulçumano, ser francês...):

A singularidade exposta como tal é qual-**quer**, isto é, amável. Porque o amor nunca escolhe uma determinada propriedade do amado (o ser louro, pequeno, terno, coxo), mas tão-pouco prescinde dela em nome de algo insipidamente genérico (o amor universal): ele quer a coisa **com todos os seus predicados**, o seu ser **tal** qual é. Ele deseja o **qual** apenas quanto tal. (AGAMBEN, 1993, p. 12).

Esse é o caráter irreparável da comunidade que vem: ela não se estabelece por motivo de uma característica ou propriedade específica da qual partilham as singularidades que a compõem, tampouco prescinde de algum atributo das mesmas. A única divisão e partilha que lhe fundamenta é puramente existencial (SCRAMIM; HONENSKO, In: AGAMBEN, 2009). Uma ideia constitui sua força de atração e seu funcionamento é definido pela comunicação-passagem: não a de um conteúdo em específico, mas como formação de um *ethos* comunicativo, feitura de um espaço ao lado (uma zona de conexão) ou um *agio*, no qual, efetivamente, o encontrar-se possa acontecer:

Aquilo que o qualquer acrescenta à singularidade é apenas um vazio, um limite; o qualquer é uma singularidade, mais um espaço vazio, uma singularidade **finita** e, todavia, indeterminável segundo um conceito. Mas uma singularidade mais um espaço vazio só pode ser uma exterioridade pura, uma pura exposição. **Qualquer é, neste sentido, o acontecimento de um exterior.** [...] Importante é o facto de a noção de “exterior” ser expressa, em muitas línguas europeias, por uma palavra que significa “à porta” [...]. O **exterior** não é um outro espaço situado para além de um espaço determinado, mas é a passagem, a exterioridade que lhe dá acesso [...].

A soleira não é, neste sentido, uma outra coisa em relação ao limite; é, por assim dizer, a experiência do próprio limite, o ser-**dentro** de um **exterior**. (AGAMBEN, 1993, p. 53-54, grifos do autor).

O cultivo do *agio* que propicia o “acontecimento desse exterior” – ou, poderíamos pensar, um “outrar” – é o que está em jogo quando acionamos a ideia de amizade. A comunidade que vem está fundada numa política da amizade, como nos auxilia a pensar Susana Scramim e Vinícius Nicastro Honesko, no texto que apresenta uma das obras de Agamben (2009). O exercício da amizade implica proximidade, não necessariamente espacial. Ser amigo é estar próximo, daí sua convocação política: não é possível fazê-lo estando distante, requer um *com-viver*: o que não equivale a dividir um mesmo espaço ou substância.

Os amigos não *condividem* algo (um nascimento, uma lei, um lugar, um gosto): eles são *com-divididos* pela experiência da amizade. A amizade é a *condivisão* que precede toda a divisão, porque aquilo que há para repartir é o próprio fato de existir, a própria vida. E é essa partilha sem objeto, esse *com-sentir* originário que constitui a política. (AGAMBEN, 2009, p.92).

Esse modo de composição na forma da comunidade que vem, pautado numa política de amizade, que nos inspira a pensar as Cosates como comunidade-comissão. Cuidar do cultivo de um terreno tal, formar uma disposição para um encontro de tal natureza: eis o desafio de nossas intervenções no sentido de desejar que as mesmas se constituam como experiências transmissíveis. Empreender ainda esse cultivo também no nosso fazer pesquisa: em nossas próprias práticas vislumbrar um tal movimento de composição – outro desafio. Avistamos aqui, mais uma vez, a terceira margem do rio.

2.1 Comunidade trapeira

Troca de e-mails:

28 de abril de 2016

Bom dia,

Prezados companheir@s,

Uma notícia maravilhosa para começar o dia: o Projeto de Lei 47/2016 que institui as Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação nas escolas foi aprovado ontem na Câmara de Vereadores de Serra.

[...] o Projeto agora vai para o executivo regulamentar e sancionar.

Esta é uma conquista essencial na luta dos trabalhadores da educação de Serra.

Ganhamos uma batalha, mas ainda tem uma guerra pela frente, porque é preciso pressionar/acompanhar o executivo e também espalhar a ideia de coletivos colocando seus processos de trabalho em análise nas escolas, se não vira mais uma comissão e perde a sua força de deslocar, mobilizar e produzir saúde.

A construção do Projeto de Lei que segue anexo levou dois anos e muitas mãos para ficar pronto, coerente com a ideia de que política e saúde na educação devem ser produções coletivas.

[...]

28 de abril de 2016

Parabéns a todos que lutaram por essa conquista. Isso dá ânimo para seguir em frente... tem muitos passos, como você bem lembrou, ainda a serem dados!!!

28 de abril de 2016

Parabéns queridos!!!

Muito trabalho para que esse Projeto fosse concretizado!!!

29 de abril de 2016

Gente, tô até hoje extasiado com essa notícia. Não pela lei em si ser aprovada, mas por saber da mobilização e da luta toda para que isso acontecesse. Feliz de mais!!!

30 de abril de 2016

Parabéns pela vitória para todos integrantes da Cosate. Fui na Câmara no dia que foi adiada a votação. Fiquei muito triste.

30 de abril de 2016

Mais uma grande conquista desse Fórum...

Estou muito feliz com o movimento...

A luta continua...

Notícia excelenteeeeeee!!!

Parabéns a tod@s que pesquisaram, se engajaram, militaram, participaram...

Demais!!!

03 de maio de 2016

Estou extremamente feliz com esta conquista.

Estamos todos de parabéns. Foi uma grande conquista deste coletivo.

O dia 28 de abril de 2016 e os que se seguiram foram de grande celebração para as pessoas que se agenciavam ao movimento do Fórum Cosate, como se faz perceber na troca de e-mails que, em parte, trazemos acima. Na verdade, desde o dia 27 já estávamos a comemorar a aprovação do Projeto de Lei – um dos produtos do Fórum Cosate – e a refletir sobre os próximos passos a serem empreendidos para a efetivação dessa estratégia como política pública em Serra. Um alento num momento em que o país vivia as tensões que culminaram com o processo de impedimento da então presidente da república. Eu estava em casa, lendo alguma coisa no computador, quando recebi uma mensagem por celular... Nossa rede digital rapidamente se aqueceu. Cada uma de nós, separadas por uma distância física, nos fazíamos conectadas por esse evento-monumento: professoras da Ufes, das escolas municipais de Serra, pesquisadoras, militantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes), técnicas do Centro de Referência em Saúde do Trabalhador do Espírito Santo (Cerest-ES), da Fundacentro, de outros órgãos vinculados à prefeitura de Serra, profissionais ligadas à Câmara de vereadores do município.

No dia 18 do mesmo mês eu compareci a uma sessão da Câmara dos Vereadores do Município de Serra que iria votar o Projeto. Nós, do Pfist, após uma avaliação das disponibilidades pessoais, acordamos que precisávamos estar presentes. O pessoal do Sindiupes, que havia se envolvido de modo crucial com toda a burocracia da tramitação desse ato legislativo e o assessor do vereador que se propôs a fazer a

relatoria do Projeto de Lei haviam nos advertido da importância de o movimento do Fórum se fazer visível aos demais membros da Câmara, como forma de expressar o impacto e importância dessa Lei. Apesar de quê, segundo o mesmo assessor, seria difícil o Projeto “não passar”, segundo a percepção que o mesmo havia tido a partir das articulações que se fazem nos “bastidores” e cujos interesses perpassam certamente uma intrincada rede de forças, na qual a luta por saúde no trabalho seja, talvez, apenas um dos menores vetores.

A sessão a que fui aconteceu numa segunda-feira à noite. Do Pfist fomos em quatro pessoas, de Vitória a Serra Sede, uma hora de trajeto indo de carro próprio. Cansadas após um dia inteiro de atividades (e aquela segunda-feira havia sido especialmente atarefada!). Nos pensamentos indagava: “será que nós quatro já fazemos alguma ‘pressão’”? Não sabíamos quem conseguiria estar lá, se mais alguém das escolas iria. Serra é um município grande, deslocar-se por lá à noite tem suas complicações... e muitas das pessoas que estão envolvidas com as Cosates, mesmo trabalhando no município, não residem ali. Logo de início encontramos dois militantes do Sindicato, o assessor, e uma diretora das escolas que participaram do Projeto Piloto. A presença desta foi para mim uma grata surpresa. Não a espera ali. Assim como no Pfist, as trabalhadoras fizeram em sua escola uma conversa e decidiram que pelo menos alguém de lá deveria comparecer à Sessão. Era ela quem teria maior disponibilidade para esse terceiro turno excepcional da jornada diária. Era uma e, assim como nós quatro, carregava mais intensidades do que a do seu próprio corpo-efeito-sujeito. E achando que estávamos ali em sete (o assessor não entrava nessa conta), fomos nos dirigindo à plenária – algo na paisagem que me lembrava um picadeiro de circo: a organização do espaço, o moço vendendo pipoca, o outro picolé, a forma como as pessoas iam tomando lugar para ver um espetáculo... mas essa é outra história!

E, para nossa surpresa, vemos chegar mais uma professora, andando cansada, passo lento, carregada de coisas. Ela vem sorrindo em nossa direção, pescoço tombado, arfante. Grande parte do volume que trazia era de cartazes: frases de efeito dizendo das Cosates, da importância da aprovação do projeto de Lei. Uma das colegas de trabalho, professora de artes, havia mobilizado algumas pessoas para confeccioná-los e, assim, também essa oitava pessoa, carregava mais um tanto de vozes consigo.

Dá-se logo para imaginar que não fizemos tanto volume assim na Plenária. Também não foi preciso, tendo em vista que “a sessão caiu” (no jargão legislativo, não teve continuidade – isso aprendi naquela circunstância). Entendi, pela explicação do assessor que a maioria dos vereadores se recusaram a permanecer na sessão impedindo assim que houvesse o quórum necessário para sua continuidade. Tais vereadores estavam se recusando a votar um determinado projeto demandado pela administração, o qual, na leitura destes, reunia num único texto propostas muito diversas e, assim, haviam pontos que se queria aprovar e outros que não.

Sáímos de lá um pouco atônitas, sem entender bem o que se passava, conversando e partilhando nossas impressões...

Na sessão seguinte foram mais algumas colegas do Pfist, do Fórum. Ela também “caiu”.

No dia em que o Projeto foi aprovado ninguém do Fórum Cosate estava lá. Segundo o assessor, a votação foi “tranquila”, o Projeto “passou” sem muitas resistências, estava bem formulado, as conversas já haviam sido feitas.

Fiquei então pensando o que aquele grupo, naquela noite de segunda-feira, havia de fato mobilizado. Certamente não foi uma força decisiva na apreciação dos vereadores. Só estávamos juntas, mobilizando um nós para além de nossas presenças, *com-dividindo* as expectativas quanto ao caminhar com o produto do nosso trabalho de Fórum. Estávamos os restos: do dia, do processo de trabalho, do que se é oportunidade frente aos imprevistos cotidianos. Estávamos em comunidade.

Interlúdio II - Sobre escrever uma tese

Encontrei recentemente um amigo que não via há certo tempo. Contou-me que esteve por dias num “retiro” para finalizar a escrita de sua tese, na casa de campo de outro amigo. Invejei seu procedimento. Sinto também (e conversando com outros amigos percebo que compartilhamos dessa mesma disposição) a necessidade de recolher-me do contato com outras pessoas para escrever.

Mas que escrita é essa que demanda tal “solidão”? Escrevo a todo o tempo: listas de compra, endereços, anotações de uma palestra, de uma aula, redijo documentos... não necessariamente sozinha. Escrever é uma atividade usual no cotidiano de estudantes e trabalhadoras da educação. Por que a exigência dessa outra atenção para escrever uma tese? Ouço, frequentemente, pelos corredores da Universidade, falas que remetem à dor da escrita. São pessoas que leem, debatem, passaram por diversos exames para frequentarem esse espaço e, sem dúvida, têm uma grande amplitude de coisas a dizer. Sendo assim, essa dor intriga.

Bem, relatar um processo de pesquisa, expor procedimentos, encadear ideias lidas... tudo isso parece algo de corriqueiro no meio acadêmico. Todavia, a tese se coloca com a exigência de uma originalidade. Alguns enveredam-se para chegar a um procedimento nunca executado antes, ao menos com nuances novas. Mas creio que aqui se trata de pensar em como o produto tese, em sua materialidade expressiva, pode atender a essa exigência. Bem, teríamos uma longa discussão a empreender sobre a noção de originalidade. Mas seria muito para esse breve ensaio. Por ora, podemos dizer que não pensamos em uma característica criativa que propiciaria a indivíduos produzirem uma novidade a partir de uma ideia desenvolvida na interioridade de um eu.

Sabemo-nos corpos compondo uma malha complexa, com fios que se modulam continuamente, conectando-se e distanciando-se de pontos a cada instante. Um si como dobras dessa malha, dobras que se fazem e refazem como a imagem de um lenço ao vento. Nada assim pode nos ser estritamente interior. No corpo-

pesquisadora-escritora encontram-se diferentes mundos e todos eles, produzidos nessa mesma malha viva. Como se constituiria, então a originalidade da escrita? Que solidão seria possível e necessária para escrever com tal originalidade?

Perceber-se corpo-passagem

Passagem viva, móvel, vibrátil

Filtro do mundo – porosidade

Exercitar a atenção:

Atenção ao vivo, aos outros corpos e suas intensidades

Autoria de composição:

Criar com os fragmentos do mundo

Sentir o mundo: as dores e prazeres do mundo

Pinçar os cacos que compõem uma obra potente

Obra do mundo que passou por um corpo

Obra única e circunstanciada

Matéria possível pelo entrecruzamento de forças num ponto móvel

Corpo parte de uma engrenagem viva

Escrita-intervenção do mundo num corpo no mundo

Apostas de coletivos que se atualizam num dado momento

Tese produto da maquinaria da vida

3. Pronomes impertinentes

“[...] jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem”. A afirmação de Maurice Halbwachs (2006, p. 30) é encontrada num trabalho que tenciona a noção de memória, em especial quanto à corriqueira distinção entre memória individual e coletiva. Trazemo-la aqui como o início da ingrata tarefa de explicar o que pode passar, ao longo do texto, como uma irremediável confusão: a presença de diferentes pessoas em termos de usos pronominais e de conjugações verbais.

Há um costume, nos escritos acadêmicos, que recomenda o uso do texto impessoal, prática essa que, felizmente, tem sido alvo de inúmeras insubordinações, tendo em vista, entre outros motivos, o necessário exercício de retirar de tais textos sua pretensa neutralidade. Numa outra via, pessoalizar uma pesquisa pode, em alguns casos, conduzir a caminhos não menos arriscados. Tal questão, pensamos, deve ser tomada como um importante exercício metodológico e ético: quem escreve a pesquisa? Eu? Nós? Eles?

A convocação de Lourau (In: ALTOÉ, 2004) à análise de implicação como elemento fundamental de nossas pesquisas-intervenções leva-nos a trazer para um plano de visibilidade elementos que, se comumente ficam fora do texto, compõem o conjunto de forças que fazem com que este trabalho ganhe a forma que aqui se explicita e que passa pelas concepções que assumimos de sujeito e memória.

Como nos apresenta Foucault (1995), o “sujeito” é produto de um complexo jogo de relações de poder-saber, é uma objetivação circunstanciada das práticas humanas. Tal produto, no bojo de um modo de produção capitalístico vem assumindo, cada vez mais, um sentido individualizante, privatizado, o que concorre para um processo que podemos designar por hegemonia do **Eu**. Esse aviso de incêndio já havia sido expedido por Benjamin. Nessa esteira, ações coletivas, que colocam em cena a operância de um **Nós**, são tomadas – inclusive por um conjunto de práticas

designadas atualmente por Ciências Humanas – sob essa mesma lógica, processo que chegamos a mencionar no capítulo anterior, quando falamos de um modo-indivíduo de se abordar a ideia de comunidade. Dessa forma, produziu-se toda uma gama de trabalhos que tentam explicar fenômenos grupais ou movimentos sociais a partir de regras gerais que tratam de um “funcionamento interno”. O lado externo, nesse caso – o contraponto do Eu e do Nós – seria uma entidade abstrata chamada “social”, ou, podemos pensar, **Eles**.

Tendo isso posto, achamos importante embaralhar um pouco tais pronomes, sendo que a complexidade da vida não se deve apreender em caixinhas tão bem organizadas. A noção de produção de subjetividade – com a qual trabalhamos no Pfist – propicia-nos seguir tal intento. Subjetividade entendida como de “natureza industrial, maquínica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (GUATTARI; ROLNIK, 2007, p. 33); como produto de determinações sociais, mas sem perder de vista, que o tecido social é vivo, que são as práticas dos humanos que o compõem e recompõem. Tal processo é claramente explicitado por Machado (1999, p. 212):

Imaginemos uma rede cujos fios - constituídos por materiais de expressão diversos, como: palavras, gestos, moedas, musicalidades, conhecimentos etc. - se entrelaçam. Uma rede que não fosse lisa e sim estriada e cujos fios se misturam em uma trama embaralhada. A rede e os fios que a constituem são históricos. Pensemos que essa rede faça dobras, aproximando pontos distanciados e distanciando pontos próximos. Mas as dobras que se formam também se desfazem e outras então se formam em um movimento incessante. Como um lenço que rola na areia e vai formando desenhos variados ao sabor do vento. As dobras constituem então formas provisórias. Uma espécie de um dentro que não é fechado e que continua sendo parte de um fora-rede.

Retomando a questão da escolha dos pronomes, não pretendemos negar a existência de uma pessoa que, em ato, produz o presente texto. Mas, antes, trazemos à cena a complexidade de um si que, como sinaliza Halbwachs (2006), “jamais estará sozinho”, visto constituir-se como forma provisória do entrecruzamento de múltiplos fios dessa trama histórica e mutante que denominamos social. No corpo-pesquisadora encontram-se diferentes mundos e todos eles, produzidos nessa mesma malha viva.

Sendo assim, na maior parte do texto encontra-se um **Nós** – como aposta – e sua respectiva forma conjugada, explicitando a impropriedade da produção e creditando,

ainda, às amigas mais diretamente ligadas à atividade desta pesquisa suas contribuições imprescindíveis na construção da mesma. Comparece, ainda, no texto, o uso de um **Eu**, quando se torna importante destacar determinados eventos sentidos no corpo desta pesquisadora. Eventos estes que não lhe são próprios, mas que, de modo singular, constituem-se como efeitos de processos de subjetivação que a atravessam. Tratam-se de produtos da memória, nossa principal fonte para a produção da tese, como tentamos explicitar em “Breve guia de viagem”.

Ousamos ainda dizer que nos inspiramos no procedimento de que Benjamin se vale para escrever “Infância berlinense: 1900” (BENJAMIN, 2013b), seguindo “a irreversibilidade do tempo passado, não como qualquer coisa de casual e biográfico, mas sim de necessário e social” (p. 69). As memórias da infância do autor são, na referida obra, o substrato não para a afirmação da particularidade dos eventos por ele vividos, mas um meio pelo qual ele pode trazer com nítidas cores processos diversos que compunham a vida de um menino de família abastada na Berlin do início do século XX.

Gagnebin (2013), analisando tal procedimento, vai dizer que a filosofia da história benjaminiana insiste em dois componentes da memória²⁶. Um deles é o lembrar (do vocábulo *Erinnerung* no alemão), como memória de um sujeito que explode o eu, como capacidade de interpolações infinitas naquilo que foi, “dinâmica que submete a soberania do sujeito consciente à prova temível da perda, da dispersão e [...] do esquecimento” (p. 79). O outro é a rememoração (*Eingedenken*), a necessidade de recapitulação atenta sem a qual a lembrança segue um fluxo contínuo, a desenrolar-se apenas para si mesma; é o movimento que “interrompe o rio, que recolhe, num só instante privilegiado, as migalhas dispersas do passado para oferecê-las à atenção do presente” (p. 80). É importante destacar aqui que nessa dinâmica da memória, Benjamin introduz a dimensão do inconsciente e do esquecimento – procedimento que o próprio autor reconhece como atravessado pela obra freudiana. Assim, no texto “A imagem de Proust”, afirma:

²⁶ Nas diferentes traduções da obra benjaminiana para o português, encontramos divergências quanto às palavras que melhor expressam os sentidos de *Erinnerung* e *Eingedenken*. Adotaremos, ao longo do texto, os termos lembrança e rememoração, respectivamente a elas referidos por Gagnebin, mantendo certa coerência com a grande contribuição dessa leitora de Benjamin para nossos trabalhos.

[...] o principal, para o autor que [lembra], não é absolutamente o que ele viveu, mas o tecido de [seu lembrar], o trabalho de Penélope da [rememoração]. Ou seria talvez preferível falar do trabalho de Penélope do esquecimento? Não se encontra a memória involuntária de Proust muito mais próxima do esquecimento do que daquilo que em geral chamamos de [lembrar]? E não seria esse trabalho de [rememoração] espontânea, em que [o lembrar] é a trama e o esquecimento a urdidura, muito antes o oposto do trabalho de Penélope, ao invés de sua cópia? Pois aqui é o dia que desfaz o trabalho da noite. Em cada manhã, ao acordarmos, em geral fracos e apenas semiconscientes, seguramos em nossas mãos apenas algumas franjas da tapeçaria da existência vivida, tal como o esquecimento a teceu para nós. Mas a cada dia, com suas ações intencionais e, mais ainda, com suas rememorações intencionais, desfaz os fios, os ornamentos do olvido²⁷. (BENJAMIN, 2012, p. 38).

O procedimento benjaminiano em “Infância berlinense: 1900” requer a implosão de um modo hegemônico de se tomar a memória, a qual – sob a mesma lógica cartesiana em que se inscreve os sentidos da experiência, como já salientado (AGAMBEN, 2005) – não anda muito em alta nas políticas hegemônicas de pesquisa de nossos dias. Sob o crivo da verificabilidade, as memórias são indagadas em sua veracidade: exprimem de modo fiel o dado? São confiáveis? São passíveis de comprovação?

Em “As Consequências do letramento”, Goody e Watt (2006) trazem a discussão sobre como a cultura escrita tem modificado os processos de subjetivação nas sociedades em que ela é dominante. Traçam um paralelo entre sociedades letradas e não letradas (que não utilizam escrita) ou protoletradas (aquelas em que, apesar de existir um sistema de escrita, o mesmo não é acessado pela maior parte da população). Segundo eles, uma das principais distinções entre essas sociedades é o que nomeiam como organização homeostática da tradição cultural, um tipo de organização auto reguladora, característica das culturas orais. Nestas, a memória expressa por um sujeito é mediada pela tradição de forma que os novos elementos da cultura vão se compondo aos antigos, de tal modo que diversos conteúdos ora muito relevantes, podem ir sendo esquecidos. O passado vai sendo produzido e ressignificado, sem que se recorra a algum tipo de registro para a verificação do que “de fato foi”. Tais autores vão mostrando como nas culturas letradas o que foi escrito permanece, em conteúdo, inalterável. Um conceito registrado por meio do código escrito pode ser analisado, repensado e perder o sentido com o tempo, todavia,

²⁷ Para manter a coerência com a terminologia mencionada na nota anterior, fizemos algumas modificações no trecho citado, o qual provém de uma obra de tradução de Sérgio Paulo Rouanet. As palavras modificadas encontram-se em colchetes.

permanece materialmente a “prova” de que “um dia” se pensou deste ou daquele modo. Ainda, segundo os autores, esse tipo de organização impede que ocorram processos de “amnésia cultural”. Longe de uma visão saudosista, o que nos parecem mostrar com muita precisão é que o esquecimento tem sua função social. Eles nos ajudam a colocar a questão: o que se perde com a atitude de tudo guardar? Guarda-se de fato tudo? A que serve a prova?

O caráter científico conferido às pesquisas da academia é atribuído, de modo usual, por meio da utilização de instrumentos de verificação, que vislumbram eliminar o questionável julgamento do falho e impreciso ser humano. Mas não podemos perder de vista que o que perdura como prova para a escritura da história não diz do todo do passado. Retomamos as teses “Sobre o conceito de história” (BENJAMIN, 2012) e a contundente crítica à corrente historicista – que se pauta em tais parâmetros de pretensa neutralidade – como alerta de que todo monumento é um monumento à barbárie; que o processo de seleção dos dados no infinito dos acontecidos se dá pela vitória em confrontos de diferentes forças. “Nunca houve um documento da cultura que não fosse simultaneamente um documento da barbárie. E, assim como o próprio bem cultural não é isento de barbárie, tampouco o é o processo de transmissão em que foi passado adiante” (BENJAMIN, 2012, p. 245). Desse modo, quando Benjamin (2012, p. 245) escreve que é preciso “escovar a história a contrapelo”, nos aponta a tarefa de trazer ao plano de visibilidade o que a história oficial não tem contado: os anônimos, os vencidos, o mais que resta como gérmen a ser restaurado numa fagulha de agora.

A exigência do passado é [...] duplamente atual: porque alude a nosso presente e porque quer tornar-se ato, abandonar o domínio do possível. Não se trata, simplesmente, de impedir que a história dos vencidos se passe no silêncio; é necessário, ainda, atender a suas reivindicações, preencher uma esperança que não pôde cumprir-se. (GAGNEBIN, 1993, p. 63).

Desconstruindo o dado, há que se dizer ainda que a atribuição de juízo em termos de falso ou verdadeiro às memórias só faz sentido quando estas são tomadas por processos representacionais de fatos passados, na esteira de teorias cognitivas hegemônicas no campo da Psicologia (SILVA et al., 2010).

O que está em jogo quando considerarmos o processo de produção das memórias são os efeitos, as forças acionadas no ato próprio de lembrar e, inclusive, no de esquecer; é o mundo que se produz em coemergência com as memórias (SILVA et al., 2010). Não se trata, assim, de recuperar o que se viveu, como processo primitivo, porque tal processo não tem uma existência em separado desse segundo tempo, que é o tempo de sua tessitura. A ação rememorativa, se dá, desse modo, no “salto de tigre” (BENJAMIN, 2012, p. 249) que se faz tocarem-se passado e presente, num movimento de coprodução.

A exigência de rememoração do passado não implica simplesmente a restauração do passado, mas também uma transformação do presente tal que, se o passado perdido aí for reencontrado, ele não fique o mesmo, mas seja, ele também, retomado e transformado. (GAGNEBINM 2013, p. 16).

Interlúdio III - Pesquisar é fazer criancices

Há um tempo dei a dizer que faço pesquisa. A verdade é que ainda não sei bem certo de que se trata isso... mas ando tendo algumas intuições: imagens-nuvens que vão se fazendo e desfazendo num dia de sol e vento. Salta-me agora que pesquisar é fazer criancices. Como no dia em que corri gritando à minha mãe aterrorizada e inquieta porque o vaso (sanitário) tinha anteninhas. “Mãe, mãe, corre aqui! Não dá pra fazer xixi. Tem duas anteninhas no vaso!”. Minha mãe, rindo-se, correu a explicar-me da barata cujo corpinho eu não conseguia ver e que se escondia atrás da louça. Com seu olho adulto ela jamais entendeu a novidade daquele vaso que, com suas anteninhas moventes, estava para mim mais vivo que qualquer outra coisa do mundo naquele momento.

4. Memórias oficineiras e a tessitura de uma tradição em pesquisa-intervenção

Chegar ao espaço do Fórum, a princípio, causou-me um desânimo. Não bem um desânimo, mas a sensação de um espaço frio: havia ali apenas nós, pesquisadores do Pfist e duas fonoaudiólogas da Sedu-Serra. Aos poucos, foram chegando alguns “gatos pingados”, a meu ver até então. Eu pensava: “Será que não se trata apenas de mais um desses espaços da universidade, um campo de pesquisa? Será esse de fato um fórum?”. [...] No momento, alguém do Pfist dava os informes acerca de uma reunião com a secretária de Educação, Sindiupes, e Ministério Público do Espírito Santo (MP-ES). Relatava-se que a secretária havia aceito a solicitação do Fórum de que duas escolas da rede municipal fossem escolhidas para realização de um Projeto Piloto com as Cosates.

Nesse momento, a partir do cochicho das fonoaudiólogas (e eu estava sentada entre as duas!), começou a esboçar-se uma outra percepção: “Mas a subsecretária havia comentado que as escolas do Piloto já estavam definidas...”. E uma intervenção mais enérgica vem de um senhor (que até então eu não havia entendido bem quem era): “a escolha das escolas deve ser discutida! Os conselhos de escola poderiam contribuir. Há critérios que precisam ser considerados, já que se trata de uma pesquisa” – coisas do tipo.

Uma consideração importante é que na reunião anterior do Pfist, na qual estávamos apenas nós, pesquisadoras do Programa, havíamos agilizado duas prováveis escolas parceiras para a participação no piloto e isso tinha sido comunicado à Sedu-Serra. Não à toa, as fonoaudiólogas já haviam ouvido algo a respeito. Na pressa da execução o grupo de pesquisa havia se antecipado ao Fórum. Nesse mesmo encontro problematizamos tal postura e decidimos por levar a problemática da escolha das escolas para o próximo encontro do Fórum.

A discussão acerca de por quais escolas começar o trabalho conferiu uma dinâmica diferente àquela manhã. As então “poucas pessoas”, uma a uma, foram se manifestando e, em cada fala, pude ir percebendo que não se tratava apenas de “pessoas”, mas de coletivos: dei-me conta de que havia uma multidão ali; cada uma das presentes havia sido escolhida ou se colocado à disposição para a “representar” algum órgão ou organização – considerando-se as atuais dinâmicas do trabalho, que impossibilitam que muitas se ausentem de seus postos, ao mesmo tempo. O debate não passava apenas por colocações pessoais, mas por atravessamentos de instâncias diversas. Fui tomada por um enorme desejo de enveredar a pesquisa da tese por aí [...].

Essa é a primeira anotação que consta no caderno destinado aos apontamentos do doutorado, do que, numa divisão esquemática, podemos considerar como “trabalho de campo” da pesquisa. Continua fazendo muito sentido trazer essa cena aqui: ela aviva a Menina com seu olho infantil²⁸ a estranhar o dado, o terreno corriqueiro das

²⁸ É importante aqui deslocar o sentido de infância herdeiro do iluminismo, etimologicamente remetido a *in-fans* – ausência de fala, do que decorre ausência de linguagem e de razão, incompletude. Nessa

infindáveis reuniões que o corpo de trabalhadora da educação já estava tão acostumado a habitar.

Desde a formatura em Psicologia, em 2007, todos os trabalhos que desenvolvi como psicóloga estiveram intrinsecamente conectados à educação: na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Santa Teresa (PMST), na Secretaria de Saúde da Prefeitura Municipal de Marilândia (PMM) – onde recebia a recorrente demanda oriunda da educação – e, atualmente, no Ifes *Campus* Santa Teresa, no qual faço parte do quadro de servidoras efetivas desde 2008. É bem verdade que já antes da formatura a inserção em projetos, estágios e outros trabalhos eventuais, como explicitado anteriormente, já me faziam transitar nesse terreno.

Trabalhar como psicóloga educacional tem se colocado constantemente como um desafio: a demanda de “ortopedia mental” historicamente construída e endereçada à nossa profissão, resultando em expectativas quanto a ações diagnósticas e tratamento de “problemas de aprendizagem” a partir de modelos ideais de desenvolvimento humano é uma faceta angustiante que compõe o dia a dia do trabalho. Como analisam Rocha e Aguiar (2010, p. 72-73).

[Na escola] Os sujeitos são tomados isoladamente e a tentativa de compreendê-los gera classificações que fortalecem a lógica binária: a criança é lenta ou acelerada demais; é apática ou violenta; qual o diagnóstico?

Com o propósito de dar atenção a cada um, a tendência é a dos profissionais afirmarem o modelo que serve de crivo avaliativo do que se passa “nas pessoas”, do que falta às pessoas frente ao padrão. [...] É para responder a esse campo problemático que o psicólogo, como especialista, é chamado: para afirmar a lógica das cenas, do que faz sentido, de quem faz sentido, atribuindo e/ou ratificando significado aos personagens.

Como transitar por entre as formas naturalizadas de “aluno-problema”, de “transtornos de comportamento” e de “déficits” de modo a contribuir para a afirmação de processos educacionais que potencializem a vida em sua capacidade de diferir? No fio da navalha se tece então uma constante tensão: o cotidiano do trabalho tornou-se um

esteira, infância é lugar mal visto: de perdição, confusão, erro, fragilidade, perigo, fraquezas, falhas, inseguranças, desordem. Para Benjamin, os aspectos mencionados anteriormente são tomados como dimensões possíveis e necessárias ao processo de produção do conhecimento: são descaminhos do pensar. A infância é, portanto, um movimento profundamente histórico, marcado pela história e marcante da história (AGAMBEN, 2005).

campo cheio de certezas, verdades, construções de valores e qualificações de “bons” e “ruins” agentes no processo educacional. Por outro lado, junto a tal movimento, convive um exercício, difícil e sofrido por vezes, de não enveredar por estradas prontas... Não me estenderei aqui numa análise ou relato dessas questões que atravessam a trajetória profissional, a não ser para conferir legitimidade e ser honesta com a aposta num modo de fazer pesquisa que demanda a constante análise de implicação.

Saio de licença de minhas atividades no Ifes para cursar o doutorado num momento em que os sentidos de trabalho estavam profundamente marcados pela sensação de potência diminuída, de vida contrariada – retomando uma expressão de Canguilhem (2015) que já utilizamos aqui. Assim, as questões delineadas nestas páginas não podem ser dissociadas desse corpo de trabalhadora da educação, sofrido e, ao mesmo tempo, saudável: sair da rotina para cursar o doutorado se constituiu como uma das estratégias de produção de saúde! Trata-se, contudo, de uma estratégia muito pontual e limitada. Traz fôlego a mim e, espero mesmo, pinceladas de possíveis que desejo respingar no meio de trabalho com todo o vivido no percurso do doutorado. A licença, em si, não soluciona ou trata diretamente da intrincada trama do que se passa lá, no chão da escola, dia após dia. Como curar o trabalho? Eis a questão que urge agora enfrentar e cujos ensaios, não para respondê-la, mas espraia-la, permitem conferir consistência a essa estratégia.

Nesta digressão, importa dizer ainda que o intento, ao iniciar toda a trajetória para o ingresso no doutorado, era o de aproximar a discussão acerca das políticas de comunidade (GOTARDO, 2011) ao campo de formulação de políticas públicas. Nessa perspectiva, ainda antes de sequer realizar a seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes, acompanhei as etapas municipal e estadual da Conferência Nacional de Educação (Conae), realizadas em 2013. Considerei que tal movimento seria um campo fértil para analisar a formulação de políticas públicas no âmbito educacional, tendo em vista as possibilidades de debate colocadas em jogo: o encontro ampliado de diversas pessoas com diferentes atravessamentos nesse ínterim – profissionais da educação, administradoras, familiares, alunas, entre outras – em rodadas que abrangeram grande parte dos municípios brasileiros, e depois, por meio da eleição de delegadas, todos os estados,

com a posterior culminância em um encontro nacional. Contudo, a experimentação nesse campo foi se delineando com nuances de decepção: a começar pelas discussões pautadas a partir de um instrumento orientador bastante fechado, encaminhado pelo Ministério da Educação (Mec); seguidas de embates devastadores – em especial no âmbito estadual –, com falas desqualificadoras, defesa de interesses privados e lógicas argumentativas que opunham determinados grupos uns aos outros²⁹. De fato, a Conae não se constituiu, nesse encontro, como disparadora para pensar a viabilidade de um funcionamento público na construção de um referencial normativo para as políticas implementadas pelo Estado.

Faz-se aqui uma entrada para destacar que, na trilha de Foucault (1985), pensamos a política como jogo de forças complexo, produzido por relações de resistência e poder – ação capilarizada em todos os níveis do estrato social. Regina Benevides e Eduardo Passos (2005a), mostram como Foucault subverte a tradicional tese de que a política se organiza como um campo que tem no centro a máquina do Estado, da qual emanam os projetos de governo e as políticas públicas, com o conceito de governamentalidade. Em sua formulação, o Estado moderno não pode ser tomado como centro do poder; contudo, atua como uma das referências na constituição da governamentalidade, plano multifacetado: Estado (domínio político), família (domínio econômico) e si mesmo (domínio da moral) se apresentam como três referências para as práticas de governo. Quanto ao governo político, inverte-se a série que partia da centralidade do Estado. É nesse regime moderno de governamentalidade que “o governo político se faz na referência ao Estado em sua relação com a dimensão pública das políticas” (BENEVIDES; PASSOS, 2005a, p. 565-566).

[...] o Estado, embora não sendo a fonte de onde emanam as linhas de capilarização do poder, tende a absorvê-las, interiorizando-as. Contudo, [...] estas linhas não dobram apenas para dentro. Há algo que resiste a esta interiorização, algo que insiste em sua exterioridade fazendo com que a máquina do Estado se abra para o que é o seu fora. Chamamos este fora de

²⁹ Na pesquisa de mestrado, inspiradas em Valla (2002) tentamos apontar como algumas políticas de governo e de comunidade hegemônicas se utilizam da participação popular para legitimar atos da administração oficial. Assim, a maior parte dos espaços instituídos para a participação nos governos, como o caso da maioria dos Conselhos (de escola, de saúde, fiscal...), estejam esvaziados. Tal conformação política funciona mais como controle social (controle dos aparatos governamentais, midiáticos, da propriedade privada sobre as decisões que incidem na população) do que como controle público (ações de controle da sociedade civil organizada e de caráter popular visando à melhoria da qualidade de vida da maioria da população).

plano coletivo aí onde se constroem, de fato, políticas públicas. (BENEVIDES; PASSOS, 2005a, p. 566)

Em outro texto, afirmam ainda:

Da política de governo à política pública não há uma passagem fácil e garantida. Construir políticas públicas na máquina do Estado exige todo um trabalho de conexão com as forças do coletivo, com os movimentos sociais, com as práticas concretas no cotidiano dos Serviços [...] (BENEVIDES; PASSOS, 2005b, p. 391).

Era propriamente a frouxidão dessas conexões e até movimentos de cerceamento quanto às mesmas que tornaram o processo de acompanhamento das etapas da Conae tão desinteressante para o propósito almejado. O ímpeto do projeto abortado no encontro com a Conae foi reavivado, todavia, com torções certamente, quando participei, como praxe de quem acaba de retornar a um grupo de pesquisa (no caso, o Pfist) da reunião do Fórum Cosate, a qual motivou o registro que inicia este capítulo. A dinâmica da reunião, a composição das falas, o desfecho com encaminhamentos antes imprevisíveis – porque produto justamente daquele encontro – avivaram os olhos curiosos da Menina-pesquisadora, que teve naquele espaço-tempo Fórum uma intuição ainda inominável, mas que, de certo modo, lhe exerceu alguma força de atração... força essa que encontra ressonâncias em Benjamin, num belo texto de “Infância berlinense: 1900” (BENJAMIN, 2013b) em que o autor narra memórias de suas caças às borboletas:

[...] caçadas ardentes que tantas vezes me tinham levado para longe dos caminhos bem arranjados do jardim, para brenhas onde, impotente, enfrentava as conjurações do vento e dos cheiros, da folhagem e do sol, que provavelmente orientavam o voo das borboletas. (BENJAMIN, 2013b, p. 76).

A borboleta, que encantando a criança vai conduzindo-a para lugares nunca imaginados, é aqui, para nossa Menina, a produção de uma comunidade como base de sustentação de uma política pública, o que demanda uma complexa “arte das relações”.

O fascínio pelas borboletas requereu de Benjamin também a produção de uma artesanaria: um corpo-criança meticulosamente forjado para seguir e apanhar o animal desejado.

Quando uma vanessa ou uma esfinge, que eu facilmente poderia apanhar, me enganava hesitando, desviando-se, esperando, eu bem gostaria de me dissolver em luz e ar para me poder aproximar e dominar a presa. E o desejo realizava-se na medida em que cada batimento ou oscilação das asas, que me fascinava, me tocava com o seu sopro ou me fazia estremecer. Começava a impor-se entre nós a velha lei dos caçadores: quanto mais eu me confundia com o animal em todas as minhas fibras, quanto mais eu me tornava borboleta no meu íntimo, tanto mais aquela borboleta se tornava humana em tudo o que fazia, até que, finalmente era como se a sua captura fosse o único preço que me permitia recuperar a minha condição humana. (BENAJMIN, 2013b, p. 77).

Em “A arte de caçar borboletas”, Cláudia Maria de Castro (2009) mostra como esse *ethos* que aparece na narração da caça acompanha o autor em toda a sua produção filosófica. Para ela, a confusão mimética – presente nos jogos infantis – do combate entre menino e borboleta, entre homem e animal, traz uma chave importante para a leitura da filosofia benjaminiana. A compreensão dessa faculdade mimética – confundir-se, assemelhar-se – requer, contudo, um olhar que ultrapasse o sentido habitual de “semelhança”. Assim, o jogo de imitação que se estabelece na caça às borboletas não deve ser lido como uma reprodução passiva da realidade já dada, mas como “uma verdadeira atividade de intercâmbio entre o homem e o mundo que se expressa” (CASTRO, 2009, p. 207). Trata-se de uma “semelhança imaterial”.

Se a criança não se transforma “realmente” em borboleta, onde repousa a realidade e a verdade deste processo de mimetização? É o apagamento do sujeito, sua retração, regressão ou involução, a solução do enigma desta magia encantatória que fascina o leitor de “Infância em Berlim”, convencendo-o da maravilhosa mistura entre o **de dentro** e o **de fora**. (CASTRO, 2009, p. 210, grifos da autora).

Um dos grandes desafios no percurso da pesquisa tem sido dar passagem a essa disposição infantil, imprescindível para as análises que nos propomos – a narrativa fundada numa experiência, em comunidade. Deixar a Menina saltar pelas rachaduras do corpo endurecido da trabalhadora de escola. Cultivar uma atenção sensível aos instantes de comunidade, às oportunidades de redenção, em meio aos aprisionamentos na forma do sujeito privado que se colocam imperativos cotidianamente. É nesse emaranhado da atenção infantil com a intenção acadêmica que se tecem as presentes linhas. Se a arte de caçar borboletas confere ao nosso trabalho uma direção metodológica, precisamos de alguma justeza para dizer que o mesmo se inscreve no encontro da Menina com a trabalhadora e a acadêmica.

Mas quando tudo acabava era penoso fazer o caminho desde o lugar da caçada feliz até o acampamento, onde o éter, o algodão, os alfinetes de cabeças coloridas e as pinças apareciam na caixa de herborista. E em que estado ficava o terreno atrás de mim! Ervas partidas, flores pisadas; o próprio caçador empenhara o próprio corpo, deixando-se arrastar pela rede. E no meio de tanta destruição, insensibilidade e violência, a borboleta assustada lá continuava, a tremer e apesar disso graciosa, numa dobra da rede. Enquanto fazia esse caminho penoso, o caçador era assaltado pelo espírito daquele que está destinado a morrer (BENAJMIN, 2013b, p. 77).

Qual não é o risco do aprisionamento de uma experiência em uma tese? Como transmitir em formato ABNT as composições de vida que se fizeram no processo de intervir-pesquisar? Como não deixar que a alegre caça termine na violação do vivido num exercício ortopédico de fazer caber a fluidez dos encontros nas fôrmas prontas da academia? Ousamos caminhar nessa corda bamba sabendo-nos a pender ora para um lado, ora para outro. Todavia, que se registre a aposta: pesquisar fazendo criancices e, assim, acompanhar os movimentos percebidos por essa atenção sensível, nesse Fórum-oportunidade, nesse Programa-caldeirão.

Importante, como já salientado, que ingresso no Fórum Cosate em meio a movimentações intensas. O faço como pesquisadora do Pfist e é graças à partilha de memórias das amigas – principalmente as que já estavam no Pfist à época da criação do Fórum, em 2012 – e das leituras de textos como os de Zamboni e outros (2013) e Miranda e Szpilman (2014) que vou me apropriando de uma certa trajetória desse movimento. Sobre isso, vale ressaltar novamente que tanto Pfist quanto Fórum Cosate são grupos bastante heterogêneos, aglutinando pessoas de diferentes áreas de formação, dos mais variados níveis de inserção acadêmica e profissional... há sempre gente entrando e saindo, o que requer um constante exercício de conexão, reconexão, desconexão, sem que, contudo, se deixe de vislumbrar uma consistência que exige passagem.

O Fórum Cosate, como chegamos a mencionar, funciona como espaço-tempo de encontro entre pessoas de diversas filiações, atravessadas pelo engajamento com políticas de saúde, trabalho e educação no município de Serra. Todavia, não se constitui como entidade oficializada por meio de qualquer estatuto jurídico legal, tampouco conta com representações por meio de cadeiras pré-definidas para esta ou aquela organização. Trata-se, tão somente e tanto, de uma política de encontros que vai ganhando consistência no ato próprio do encontrar-se. Assim, não se pode dizer

– exceto em algumas estratégias para o diálogo com instâncias burocráticas – que o Fórum é composto por tais e quais integrantes. Mas cabe destacar algumas participações que, pela força do engajamento, são (ou foram em algum momento) decisivas na existência desse movimento: Pfist, Sindiupes, MP-ES, Fundacentro, Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho da Prefeitura Municipal de Serra (DMST-Serra), Cerest-ES, Conselho Municipal de Educação do Município de Serra, além de diversos profissionais de escolas municipais de Serra e de outros órgãos vinculados à Sedu-Serra.

Desde 2012, o Fórum Cosate constitui-se como um campo primordial de atuação no percurso de pesquisa-intervenção do Pfist, o qual, numa perspectiva cronológica, já conta com quase duas décadas. As trajetórias desses dois grupos encontram-se tão imbricadas, que analisar as produções de um ou outro em separado, atualmente, seria um exercício bastante equivocado. Isso veio à tona quando nos propusemos, em 2015, nos encontros do Pfist, a realizar o que designamos por “oficinas de memórias”, no intuito de produzir coletivamente uma narrativa da experiência com o Fórum, o que, por sua vez, acabou também por se constituir como estratégia que propiciou maior consistência ao próprio fazer do Pfist – já que, como costumamos dizer e ouvir no cotidiano desse grupo, a sensação de quem chega é a de ter sempre que pegar um bonde andando...

Organizamos ao todo quatro oficinas, as quais reuniram pessoas que integraram (ou integram) o Pfist em diferentes momentos e que, de alguma forma, estiveram (ou ainda estão) envolvidas com as atividades do Fórum Cosate. Tais encontros se deram nos dias 31 de agosto de 2015, 28 de setembro de 2015, 26 de outubro de 2015 e 26 de setembro de 2016³⁰ e foram gentilmente conduzidas pela colega pós-doutoranda Carmen Debenetti, então recém-chegada ao grupo, auxiliada por seis estagiárias de psicologia, também recém-chegadas. O exercício proposto foi justamente aproveitar

³⁰ O intervalo de quase um ano entre a terceira e a quarta oficina não foi nada premeditado. A princípio, o encontro que fecharia o ciclo seria em novembro de 2015. Contudo, o mesmo precisou ser adiado por circunstâncias que atravessaram o funcionamento do grupo. Falar sobre como o projeto de encerrar o ciclo de oficinas foi sendo protelado poderia nos levar a uma série de considerações sobre como a enxurrada de demandas que se colocam como imperativas e imediatas acabam por ocupar nossos fazeres de pesquisadoras e como tem sido desafiador empreender análises mais demoradas e minuciosas sem, necessariamente, o vislumbre de um desfecho em forma de um produto acadêmico pré-determinado. Mas não vamos nos alongar aqui.

essas “estranhas” para indagar as ações do Programa em seus atravessamentos com o Fórum Cosate, oportunizando a partilha das memórias em forma de palavra.

Em caráter organizativo, cada oficina foi planejada de modo a tratar de algum período em específico dessa trajetória, sendo que esses marcos foram previamente definidos em reunião do Pfist. Mas é importante destacar a peculiaridade desse “caráter organizativo”. Um amigo, em uma das oficinas, nos explica melhor:

– Interessante que só agora falamos em etapas da pesquisa: constituição de fóruns, projeto de Lei, Piloto, formação nas escolas... isso não estava dado. Pesquisa processual. Agora ao falar da pesquisa reconstruímos a pesquisa.

Deixamos explícito também que o exercício oficineiro não se ateve estritamente às marcações de períodos propostas, como já se poderia imaginar!

Tendo-se isso em vista, o tema da primeira oficina foi a partilha das memórias de um momento anterior à formação do Fórum Cosate – cuja primeira reunião se deu em agosto de 2012 – no intuito de avivar alguns movimentos que convergiram para a produção do mesmo. Numa teia de eventos mais facilmente conectáveis, tal oficina abrangeria o período cronológico que vai desde o segundo semestre de 2010 até o primeiro de 2012, no qual o grupo do Pfist pactuou concentrar suas atividades na análise de uma série de intervenções de campo previamente realizadas. O exercício, contudo, remeteu, inclusive, ao ano de 1998, quando nossa orientadora, Maria Elizabeth Barros de Barros inicia, com outras pesquisadoras, um trabalho na PMV voltado à investigação das relações entre modos de gerência e índices de adoecimento entre as professoras.

A narrativa que se foi tecendo nessa ocasião propiciou vislumbrar como o Fórum Cosate vai se construindo muito antes da data agendada para sua primeira reunião. Como já salientavam Zamboni e outros (2013), ele é precedido e preparado por anos de luta insistindo no tema da saúde no trabalho em educação no nosso estado, por meio da interlocução com organizações as mais diversas, inclusive na forma de pesquisas-intervenções anteriormente empreendidas. Destaca-se, contudo, para a configuração do Fórum enquanto tal, a inserção do Pfist na Rede de Atenção à Criança e ao Adolescente de Serra, movimento que propiciou, além de uma outra

entrada no âmbito da construção e acompanhamento das políticas públicas do município, a inspiração quanto uma nova estratégia de intervenção, no sentido de fazer com que a experiência constituída em todo esse percurso, em especial nos terrenos de Serra, se materializasse como um legado transmissível. Assim, essa Rede inspirou a fomentar outras redes de cuidado.

Foi com essa perspectiva que o grupo do Pfist articulou uma reunião com diferentes agentes ligados às políticas municipais, os quais, de algum modo, estavam atravessados pela temática da saúde no trabalho em educação. Essa reunião desdobrou-se em outras, produzindo um movimento que acabou por tomar uma forma (um tanto quanto informe!) de Fórum.

A segunda oficina dedicou-se à construção do Projeto de Lei que já mencionamos algumas vezes ao longo deste texto, produto do Fórum Cosate e, atualmente, Lei municipal de Serra, nº 4.513, em vigor desde 25 de maio de 2016 (Apêndice B). A referida construção utilizou-se, como ponto de partida, da Lei Estadual nº 5.627 (ESPÍRITO SANTO, 1998), que cria as Comissões de Saúde do Trabalhador (Cosat) do Serviço Público do Estado do Espírito Santo e o Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador (Concosat). A empreitada do Fórum foi aproveitar a ideia das Comissões e Conselho previstos em tal legislação para produzir um referencial que contemplasse de modo mais específico o trabalho em educação e que pudesse se consolidar como política institucionalizada no município de Serra.

Desse modo, a Lei nº 4.513 trata da criação de Cosates e do Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (Concosate) na administração municipal de Serra, as quais estão definidas no seguinte trecho:

Art. 3º. A Cosate e o Concosate são órgãos de natureza deliberativa sobre questões pertinentes à produção de saúde que têm como finalidade a melhoria das condições de trabalho e produção de saúde, [...] tendo principalmente uma função prevencionista, através da permanente vigilância à saúde no trabalho e nas decisões que envolvam a garantia de produção de saúde e intervenção nas condições de trabalho. (SERRA, 2016, p. 84).

A produção do texto legislativo é um marco importante pois se constituiu, como apontam as falas das colegas do Pfist, como impulsionadora para a formação e

sustentação do Fórum Cosate. E isso, não só num primeiro momento, mas, podemos dizer, até o presente, tendo em vista que atualmente o Fórum tem se ocupado, entre outras ações, do texto que deve regulamentar a Lei nº 4.513, em colaboração com a Sedu-Serra. Todavia, esquematicamente, esse segundo encontro teve como foco principal o período que vai do segundo semestre de 2012 até o final de 2013, quando se vislumbrou um “primeiro texto final” para a proposta de Projeto de Lei.

– Nós começamos o fórum em agosto de 2012. Fizemos umas duas ou três reuniões até começar efetivamente o Projeto de Lei. A gente não começou o trabalho de Lei imediatamente. A gente começou o fórum em 2012 e o projeto de Lei foi durante 2013 inteiro. Em 2013 a gente estava com ela quase pronta. A gente achou que na última reunião de 2013 já estava concluído. Na primeira reunião de fevereiro de 2014, terminamos a Lei. Começamos a experimentação do Piloto no final de 2014.

– Na realidade a gente não terminou, com todas as letras a lei.

– Isso!

– A gente achou que isso não terminaria nunca. [...] Quando a gente percebeu que essa discussão seria interminável, porque a cada reunião que tínhamos, um detalhe da Lei era discutido assim nos seus detalhes mesmo, minuciosamente falando... percebemos: isso não tem fim... que oh, quando você coloca pessoas juntas para discutir alguma coisa, a gente jamais bota um ponto final. Agora consideramos que a lei está fechada! Então, o Projeto Piloto, a elaboração do Projeto Piloto começa nesse momento que a gente diz, “olha!”, não adianta continuarmos aqui no Fórum discutindo detalhes da Lei. Precisamos experimentar, com os professores, nas escolas, a Lei. Então vamos ver como ela acontece.

Essa composição de falas já nos remete à terceira oficina, que foi dedicada à realização do Projeto Piloto das Cosates, já mencionado. O mesmo consistiu, em linhas gerais, na experimentação dessas comissões funcionando no formato indicado pela proposta legislativa, abrangendo, em linhas gerais, as atividades do Pfist em sua inserção no Fórum Cosate no ano de 2014. Pode-se dizer que o primeiro semestre desse ano correspondeu a um momento organizativo do Piloto, e também de muita mobilização para que o mesmo pudesse acontecer. Isso porque, dentre outros fatores, para funcionar tal como preconizava (e ainda preconiza o texto da Lei), cada membro de Cosate deve ter quatro horas de sua jornada dedicada exclusivamente ao trabalho na comissão. Isso impacta em custos adicionais ao município, tendo em vista a necessidade de contratação de profissionais para substituir as integrantes eleitas das Cosates durante o período em que estas ausentam-se de suas atividades usuais para se dedicarem à nova empreitada. Após uma série de pactuações com a Sedu-Serra e de vários procedimentos burocráticos junto à administração municipal, o Projeto Piloto

pôde acontecer, de setembro a dezembro de 2014, abrangendo duas escolas da rede de Serra.

Como fica explícito no início deste capítulo, a escolha dessas escolas se deu num complexo jogo de forças e se configurou como um processo analisador³¹ do funcionamento do nosso próprio grupo de pesquisas, o qual demandou um exercício de análise de implicação e também de sobreimplicação. Lourau (In: ALTOÉ, 2004, p. 186-198) fala de sobreimplicação para designar o sobretrabalho associado a noções de comprometimento, ativismo e investimento afetivo, configurando-se como mote de um processo que designou por “implicacionismo” – um uso midiático e empresarial da noção de implicação, que acaba por produzir uma “mais-valia subjetiva”.

É preciso, então, assumir que em diversos momentos atuamos de modo sobreimplicado, trazendo à responsabilidade do Pfist arbitragens e produtos que deveriam ser remetidos ao Fórum Cosate. Há, por vezes, nuances muito tênues entre práticas de cuidado e de tutela. Caminhar nesse fio da navalha é um exercício delicado e até mesmo doloroso. Analisá-lo também. E tal exercício, no caso do Pfist, acaba por resvalar num legado que se quer deixar e numa finalização de processo que vem se fazendo necessária empreender após tantos anos de trabalho em Serra.

– Os trabalhadores precisam se apossar desse processo. Tem que trazer essa luta para eles. O que é importante deixar para os trabalhadores?

– Nós estamos sentindo que o projeto está chegando em sua fase... naquela hora que tem que parar, senão desgasta. Está na hora de parar e ver no que desdobra. [...] E a Lei? A gente trabalhou, e qual é o futuro dela? A gente usou a lei como dispositivo. O foco não era a Lei. A lei foi uma estratégia utilizada para o debate sobre a situação dos trabalhadores. Querendo ou não ela está aí, existe, tem materialidade. Eles querem saber para aonde ela vai, para aonde ela foi. Vai rasgar? Vai jogar no lixo? No Fórum de quinta-feira que vem vamos discutir isso: o que a gente faz com ela: dá continuidade? Não dá? Manda para alguém? Coloca na mão de um vereador para aprovar como projeto?

³¹ Analisador é um conceito-chave da Análise Institucional: é aquilo que irrompe numa determinada situação e que põe num plano de visibilidade e dizibilidade processos que até então não eram percebidos. Marca uma profunda diferenciação entre os métodos analíticos utilizados em Ciências Humanas, descentrando a importância do analista, já que, nesse novo viés, são os analisadores que fazem a análise. “[...] nesta noção voltamos a encontrar a ideia essencial da decomposição de uma totalidade nos elementos que a compõe. O analisador químico é aquele que decompõe um corpo em seus elementos, produzindo, em certa medida, uma análise. [...] Não se trata de interpretar neste primeiro nível, mas de decompor um corpo. Não se trata de construir um discurso explicativo, mas de trazer à luz os elementos que compõem o conjunto”. (LOURAU In: ALTOÉ, 2004, p. 70).

– *E como a gente conclui este projeto de pesquisa? Deixando a peteca cair. Porque parece que a gente está, nestes anos, cobrando da gente. A gente fala que a gente não é centralizador, que não tem que ser com a gente, divide tarefa com representante de município, com representante aqui... então assim, parece que a gente tem que começar a pensar, ensair em deixar a peteca cair. De que modo? Cuidadoso, que seja. É uma peteca mesmo. Tô pensando aqui, um prédio na cabeça de alguém... Sem machucar.*

– *A gente começa a pensar assim: “se o projeto continuar...” e nessa hora que a gente deixa a peteca cair, o pessoal da escola levanta a peteca. Fala assim: “Ah! A gente quer. A gente vai organizar um seminário, a gente vai puxar isso, achamos que tem que brigar”. Acho que isso tem uma dimensão para gente que está desde o início. Deixa a peteca, rebola, dá um jeito para o negócio continuar. Quando a gente saca que houve esse protagonismo para manter, quando a gente tanto brigou pra manter, quando a gente percebe que tem essa força vindo da escola, que não é mais da gente (porque a gente, de alguma forma, foi sempre protagonista desse processo, porque é a gente que puxa). Quando são eles que puxam, acho que é uma coisa que a gente precisa pensar. Tentar sacar como isto se deu.*

– *Neste movimento também poderia surgir uma experiência de análise que ajude na continuidade agora. Parece que não é só deixar a peteca cair, é passar ela, de alguma maneira e nessa passagem de finalização de alguma coisa, de algo, de certo modo, talvez se possa pensar melhor, assim, como cuidar dessa passagem. Visualizei em algum momento dentro da sua fala, dentro daquelas que são as forças deste coletivo também, para quem continua nesses investimentos implicacionais, que estão aí presentes, o que pode gerar uma experiência de apoio.*

– *Gerar, inclusive, novas tarefas, articuladas com este tema nosso aqui para sustentar estas passagens.*

– *O Projeto Piloto foi uma tentativa de avaliar no concreto da experiência, quais eram as possibilidades, quais eram os desafios que essa implementação nos colocava e como isto se articula a outros movimentos, na medida que nós não somos o movimento, nós somos pesquisadores, e como pesquisadores a gente entende que temos como meta devolver para o movimento alguns elementos que a pesquisa pode construir, pode produzir.*

A questão da escolha das escolas participantes do Projeto Piloto, se em algum momento passou, nesses meandros, pelo âmbito mais fechado do Pfist, retornou, na reunião da qual me recordo no início deste capítulo, para o Fórum. Após um processo de intensa discussão, que demandou, inclusive, uma convocação a todas as escolas da região geopedagógica de José de Anchieta³², foram eleitos para participarem do Projeto Piloto o Cmei “Olindina Leão Nunes” e a Escola Municipal de Ensino

³² As escolas do município de Serra estão divididas em seis regiões geopedagógicas, formadas a partir de agrupamentos de escolas próximas, estratégia objetivada pela Sedu-Serra com vistas a otimizar o acompanhamento a tais estabelecimentos. As regiões existentes são: Litorânea, José de Anchieta, Carapina I, Carapina II, Civit e Serrana. A escolha da região de José de Anchieta se deu por diversos atravessamentos, mas podemos elencar, principalmente, o engajamento de profissionais no Fórum que atuam em tal região, o que entendemos que poderia contribuir como “porta de entrada” para o trabalho com as Cosates nas escolas (MIRANDA; SZPILMAN, 2014).

Fundamental (Emef) “Manoel Carlos de Miranda”. Em cada um desses estabelecimentos, por sua vez, foram organizados espaços de reunião para a eleição dos membros e respectivos suplentes que participariam da experimentação com as Cosates.

Cabe ainda dizer que essa ideia de experimentar a proposta de Projeto de Lei das Cosates, tal como formulada pelas apostas do Fórum, conduziu-nos realizar um curso de formação – do qual participei como uma das coordenadoras –, que deveria subsidiar o trabalho nas comissões. Dado o curto período que tivemos, o que seria o “curso” se constituiu como o próprio exercício de experimentação das Cosates. Nesse sentido, podemos dizer que houve uma justaposição do que chamamos aqui de curso de formação e Projeto Piloto das Cosates em Serra. O formato planejado para esse curso, entretanto e justamente, possibilitou um exercício profícuo de intervenção nas escolas. Apesar de ter alguns balizadores previamente definidos na Lei, o curso foi mais minuciosamente elaborado por uma comissão escolhida no Fórum Cosate, a qual envolveu membros do Pfist, da Fundacentro, do Cerest-ES, da DMST-Serra e uma professora da Sedu-Serra (o projeto do curso encontra-se no Apêndice C). Tal comissão definiu que se trataria de uma “formação **no e pelo** trabalho”, num formato dialógico. Disso decorre que todos os conteúdos previamente elencados para o curso foram abordados a partir das práticas que eram verbalizadas pelas participantes em referência a seus locais de trabalho. O cotidiano das escolas foi o eixo motriz para todo o desenrolar do processo formativo, que desencadeou ações planejadas para intervenções no meio de trabalho, visando a produção de saúde no mesmo.

Aqui é importante destacar a afirmação do operador “curso” como estratégia. Utilizamos-nos de uma instituição corriqueira no meio educacional, com alguns mecanismos usuais – carga horária, periodicidade, programa de conteúdos, coordenadores, certificados... –, sem tomá-la, entretanto, no sentido instituído como privilegiado no processo formativo. Ora, entendemos que formação diz respeito a diferentes processos de constituição de modos de existência, os quais podem dar-se nas vivências com familiares, amigos e vizinhos, no meio de trabalho, na apreciação de uma obra de arte, na leitura de um livro, numa discussão com um desconhecido e, até mesmo, numa escola. Ou seja, há formação em todas as experiências que partilhamos e que contribuem de alguma forma para produzir realidade. Trata-se de

um *ethos* que implica uma concepção disruptiva de aprendizagem, como nos apresentam Ana Lúcia Coelho Heckert e Cláudia Abbês Baeta Neves (2010).

Quanto à quarta oficina, a tarefa proposta foi abranger os movimentos pós Projeto Piloto: as ressonâncias do mesmo tendo-se findado o período pactuado com a Sedu-Serra; as tentativas (frustradas) de repactuação para a extensão desse período e os funcionamentos de Cosate sem a aliança com o Estado; o retorno ao texto da proposta legislativa após a experimentação com o Projeto Piloto; os movimentos (e pausas) no sentido do encaminhamento dessa proposta à Câmara de Vereadores do município de Serra e de manter aquecida a luta por saúde no trabalho em educação...

Ao final do Projeto Piloto, como já mencionamos, produzimos um relatório detalhado (Apêndice A), no qual constou as ações empreendidas nas escolas participantes como produtos do curso de formação, bem como apontamentos analíticos quanto aos resultados do Projeto e à viabilidade de as Cosates funcionarem como ferramenta de gestão. Na conclusão do relatório, indica-se a necessidade da extensão do período do Piloto:

É fato, ainda a necessidade de se investigar mais detalhadamente os efeitos que tal proposta poderá produzir a médio e longo prazo, bem como as formas como as Cosates continuariam atuando após concluída a etapa do curso de formação. Nesse sentido, concluiu-se que há relevância e necessidade que justifiquem a continuidade do Projeto Piloto no ano letivo de 2015. Isso propiciaria a criação de indicadores mais precisos para avaliação dos impactos das Cosates nas escolas, bem como o melhoramento dos instrumentos de levantamento e avaliação das condições de trabalho, além da realização de outras ações de promoção de saúde dos trabalhadores nas escolas. (FÓRUM COSATE, 2015, p. 70).

Apesar de o relatório ser bem recebido pela então secretária de educação municipal e de algumas sinalizações positivas quanto à continuidade do Projeto Piloto, com o respaldo quanto à reorganização da jornada de trabalho das participantes, isso não aconteceu. O Fórum não obteve uma negativa e, tampouco, uma afirmativa. É fato que muitas mudanças estavam acontecendo no âmbito da administração da prefeitura de Serra e que, no emaranhado dos eventos deu-se a nomeação de outra secretária para a pasta da educação. Contudo, não é possível precisar (e seria mesmo necessário?) os motivos de não conseguirmos a extensão do período de realização do Projeto Piloto. Mas podemos dizer que, por algum tempo, ficamos em “modo de

espera” quanto aos rumos da pesquisa, no aguardo da definição da Sedu-Serra. Podemos destacar aqui, contudo, nesse período, uma “virada” que o próprio exercício oficinairo contribuiu para se produzir quanto a esse enredo: a espera de um transcendente – a resposta da Secretaria, sobre a qual já não víamos muito como atuar – para um esperar (BRITO, 2016), nosso verbo de salvação.

Nesse sentido, pinçamos alguns marcos de um processo (conturbado, cheio de piques e desacelerações – ações, conversas, pausas, esquecimentos, retomadas, alinhavos e realinhavos de alianças, planejamentos, desistências) de trabalho do Pfist³³ no sentido de manter aquecido um movimento Cosate. Um deles foi empreender um certo acompanhamento com as escolas que participaram do Projeto Piloto. Não nos referimos aqui a nada sistematizado num cronograma, mas a um exercício de constante retomada das aberturas de nosso encontro formativo; um cuidado com a amizade propiciada por esse encontro e com as feitura cotidianas no sentido de uma ressignificação das relações com o trabalho.

Com vistas a produzir um outro tipo de matéria que auxiliasse no processo de transmissão das experiências tecidas com as Cosates, elaboramos ainda o Caderno de Textos: “Saúde e trabalho nas escolas” – em fase de editoração – a ser publicado pela Fundacentro, o qual mencionamos em “Breve guia de viagem”. Foi também nesse sentido que procedemos à organização do Seminário “Saúde e trabalho na educação: como produzir saúde nas escolas”, na Emef “Manoel Carlos de Miranda”, que ocorreu em 10 de setembro de 2015 (os materiais de divulgação desse evento encontram-se no Apêndice D), cujo convite foi endereçado à todas as profissionais da rede de educação municipal de Serra; e a organização do Seminário: “Saúde no Trabalho em Educação”, realizado na Fundacentro, no dia 10 de outubro de 2016, como atividade referente ao Dia Nacional de Saúde e Segurança do Trabalho nas Escolas – evento que reuniu profissionais ligadas à educação de diversos municípios do ES.

³³ Falamos aqui do Pfist no sentido de salientar como nos colocamos no movimento. Contudo, cada uma das ações explicitadas foram (ou estão sendo) empreendidas sempre com uma gama de parcerias com outras instâncias envolvidas com o Fórum Cosate.

Ainda imbuídas do desejo de “fazer passar” a experiência Cosate, movimentamos a participação no 32º Congresso Estadual do Sindiupes: “Para onde vai a escola pública”, realizado nos dias de 09 a 11 de dezembro de 2015 (cartaz de divulgação no Apêndice E), com a mesa: “A saúde dos/as trabalhadores/as em educação” – ocasião em que reunimos membros das Cosates que se formaram no Projeto Piloto, do Pfist e do DMST-Serra no sentido de divulgar e espalhar a ideia das comissões de saúde nas escolas num evento que reuniu mais de três mil profissionais da educação. À propósito de construir a apresentação dessa mesa, empreendemos uma série de encontros entre esses diferentes agentes do Fórum Cosate, num movimento profícuo de partilha de memórias, que auxiliam de forma crucial – precisamos mencionar aqui – na produção deste texto-tese.

Destacamos também nesse período, por fim, as articulações para apresentação da proposta de Projeto de Lei à Câmara dos Vereadores de Serra e mobilização no sentido da aprovação do mesmo, o que acabou por acontecer na sessão plenária do dia 27 de abril de 2016 (no Apêndice F encontra-se a notícia divulgada na página eletrônica do Sindiupes), conforme já salientado anteriormente.

É certo que teríamos diversos modos de produzir alguma organização para esse vasto percurso do Pfist: reunir materiais, artigos, relatórios... construir uma “linha do tempo”, conferir datas, documentos em registros físicos dos mais diversos. Contudo, compor com as memórias, num plano de tessitura que congregou tantas pessoas, em suas divergências, embates e lacunas, propiciou um exercício inusitado de análise coletiva do trabalho de pesquisa-intervenção no grupo. Consistiu (no sentido de aumentar a consistência) uma tradição grupal, que carecia (e sempre carece, não apenas no Pfist, mas em quaisquer dos coletivos que habitamos) ser cuidada e fortalecida. Afinal, não precisamos nós também curar nosso trabalho de pesquisadoras? Falamos cotidianamente do adoecimento e, é bem verdade, da produção de saúde nas escolas; dos modelos organizativos que segmentarizam, individualizam e culpabilizam os sujeitos pelo adoecimento; das alternativas de coletivização que acionam modos de se ampliar a potência e alegria no trabalho. A academia não passa ao largo dessas contingências. Com especificidades, é evidente, mas compomos o complexo das políticas educacionais...

O exercício de amizade, propiciado por esse gesto de com-viver (AGAMBEN, 2009) possibilitou sair do *modus operandi* do produtivismo, da prova e do experimento para uma analítica que implicou a difícil e redentora tarefa de operar uma abertura, fraturar nossas fronteiras para a produção de um *agio* (AGAMBEN, 1993). Assim, ao trazermos essa ação oficinaira na argumentação da tese, pretendemos não apenas explicitar algumas nuances da materialidade na qual nossas pesquisas se constituem, como também mostrar os efeitos de saúde que tal ação produziu na dinâmica de nosso próprio grupo. Estes efeitos, em nosso entendimento, ampliam a noção de cura pela palavra ³⁴, já sinalizada nos primórdios da psicanálise, radicalizando a transversalização³⁵ desse processo, de modo a assumir que nós, pesquisadoras, também precisamos tomar nossa parte nos movimentos de cura; nossas práticas precisam ser curadas. Podemos dizer – não porque se tenha conscientemente pretendido isso, mas porque se trata da exigência (AGAMBEN, 2016) que se nos coloca – que as oficinas de memória se constituíram também como oficinas de saúde, de cuidado, ou de cura. Em última instância, é desse poder vital da produção de narrativas que se trata nossa tese. O Fórum, as Cosates, nosso próprio grupo são territórios em que buscamos nos colocar nesse exercício, sempre marginal e infame, de produzir um **Nós** em meio às correntezas de privatização da vida, como, já dissemos, nos alertava Benjamin em suas mais variadas produções.

De acordo com o que trouxemos no capítulo anterior, seria deveras redundante falar em “produzir uma memória coletiva”. Todavia, ao abordar nossas oficinas de memória, colocamos em cena uma aposta em levar às últimas consequências a noção de

³⁴ Conforme encontramos em Zorzanelli (2011), *talking cure* é uma expressão que começa a ser utilizada por Bertha Pappenhein, paciente de Joseph Breuer, para se referir ao tratamento que tal médico realizava com ela. Esse termo tornou-se um lugar comum para a referência a terapêuticas baseadas na fala do paciente e é depois melhor detalhado em “Estudos sobre a histeria”, de Freud e Breuer (2016).

³⁵ Em referência aos fluxos de comunicação em determinados grupos ou organizações, o termo “horizontal” é empregado para nomear fluxos que se estabelecem entre sujeitos pertencentes a um mesmo nível hierárquico; já “vertical” remete a um canal comunicativo hierarquizado, no qual a comunicação deve se dar de “cima para baixo”, de nível a nível. “A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, o de uma pura verticalidade e o de uma simples horizontalidade; ela tende a se realizar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis e sobretudo nos diferentes sentidos” (GUATTARI, 1987, p. 96). Assim, a noção de transversalidade, vem, justamente, trazer à cena trocas infra subjetivas que se configuram por vias não delimitadas por contornos pré-definidos, muitas vezes abstratos, remetendo aos diferentes graus de pertencimento e de múltiplas possibilidades conectivas que se delineiam em qualquer espaço onde coexistam pessoas.

coletivo implícita nessa produção: assumir e ampliar os canais em que se estabelecem as conexões nas quais se tecem o lembrar, num exercício de rememoração. Isso requer uma expertise. Não se trata apenas de se colocar a falar ou de se estar junto num mesmo espaço, como nos “coletivos” do Interlúdio I. A tessitura de uma composição comunitária demanda uma artesanaria do encontrar-se com o outro, uma apuração também da escuta. Artesanaria essa à qual nos dedicamos não apenas por ocasião das oficinas de memória, mas em diversos momentos da experiência com o Fórum e com as Cosates e, de modo bastante cuidadoso ainda, durante a formação do Projeto Piloto.

Um texto de Ricardo Teixeira (2004) traz algumas pistas que auxiliam quando nos lançamos a esse empreendimento por obra da intenção. Nele, explicita-se uma técnica da conversa que se pauta em três premissas básicas:

[...] o reconhecimento do outro como legítimo outro; o reconhecimento de cada um como insuficiente; o reconhecimento de que o sentido de uma situação é fabricado pelo conjunto dos saberes presentes.

Ou ainda: todo mundo sabe alguma coisa, ninguém sabe tudo e a arte da conversa não é homogeneizar os sentidos fazendo desaparecer as divergências, mas fazer emergir o sentido no ponto de convergência das diversidades.

Nossa história dos atravessamentos de Fórum Cosate e Pfist é assim tecida “no ponto de convergência das diversidades”: nada de definitivo ou acabado. Como sempre nos inspira Benjamin, trata-se de juntar restos, cacos e fagulhas para compor mosaicos cheios de frestas e de por vir.

É com tal entendimento que não podemos aqui trazer respostas muito precisas a perguntas que corriqueiramente deveriam ser atendidas neste trabalho-tese-pesquisa: por que Cosates? Por que em Serra?

Quanto à escolha desta pesquisadora, não se pode dizer propriamente de uma escolha, mas, como já dito, remetemos essas respostas ao encantamento de uma Menina caçando borboletas. Quanto ao grupo de pesquisas... o exercício de composição de memórias-composições colaborou para a produção de alguns sentidos coletivos, não necessariamente consensuados.

– Em 1997 foi realizada uma pesquisa sobre a relação entre neoliberalismo e organização do trabalho nas escolas. Em 1998, aproximadamente, começam a surgir indicadores de adoecimento como efeito do modo autoritário de gestão nas escolas de Vitória. Algumas pesquisas indicavam que a reestruturação produtiva estava produzindo muito adoecimento. Professores temiam que seus depoimentos fossem gravados, muito medo e apreensão nas escolas. Proposta de pesquisa que surge: investigar os efeitos da reestruturação produtiva na saúde docente. Os resultados da pesquisa indicaram que havia um aumento no número de adoecimentos com a mudança de gestão. A proposta foi avaliar a relação entre modo de gestão e produção de saúde-doença. Os dados produzidos na pesquisa indicavam que havia uma relação estreita entre gestão autoritária e adoecimento. Fizemos uma proposta de constituição de Cap³⁶ na Grande Vitória. A escolha da Serra se deu pelos indicadores de violência no município.

– As condições de trabalho em Vitória eram melhores.

– Em 2005 Serra passou a ser o foco da pesquisa em função dos altos índices de adoecimento no município. As notícias sobre a pesquisa se espalharam e esse foi um momento auspicioso da pesquisa.

– Mas a escolha pela Serra também foi reforçada por uma aliança com o secretário de educação na época, que nos deu total apoio. Se buscou também, por exemplo, parceria com a Secretaria Estadual [de Educação], mas não houve ressonância. Inclusive, pensou-se em Cosates no estado, devido à existência da lei estadual [de Cosats].

– Durante esse período, diferentes pesquisadores saíram e entraram no grupo. Os professores que participaram das Cap afirmavam: “falar pode reverter nossa situação de adoecimento, percebemos que temos força para mudar essa situação quando estamos juntos”. Essas oficinas de memória são importantes para falarmos dessa trajetória, trajetória de experiência coletiva, experiências transmissíveis, transmitir uma certa tradição, muitos psicólogos se formaram nesse processo.

– Parece uma pesquisa, mas na realidade são muitas.

– A Cosate teve varias experiências... há uma duração. Num determinado momento a proposta era de instituir-se um Núcleo de Saúde do Trabalhador da Educação na Sedu [Secretaria de Educação do estado do ES] e coisas

³⁶ A sigla Cap é utilizada aqui em referência às Comunidades Ampliadas de Pesquisa, viés metodológico que tem orientado grande parte das produções do Pfist. As bases que fundamentam as Cap remontam às enquetes operárias da primeira metade do século XIX nos países europeus. Apoiadas na premissa de que as trabalhadoras são capazes de descrever as situações que vivenciam, as enquetes visavam o autoconhecimento das condições de trabalho, de modo a conduzir o grupo a um raciocínio crítico frente às mesmas, bem como sua articulação com os processos capitalistas de produção. É com base nessa concepção que Ivar Oddone e um grupo de pesquisadores, junto com o “Modelo Operário Italiano de Luta pela Saúde” (Moi) – encaminhamento do movimento sindical italiano –, formula a proposta das Comunidades Científicas Ampliadas (CCA). Estas visam pôr em sinergia os saberes “informais” dos trabalhadores aos saberes “formais” dos pesquisadores, no próprio local de trabalho, para pensar as questões de saúde aí colocadas. A ideia de Cap, tal como trabalhada pelo Pfist, parte de premissas como essas, produzindo uma torção no sentido de “Comunidade Científica Ampliada”: a aposta é que não é o científico que deve ser ampliado, mas a pesquisa, numa articulação dinâmica entre os saberes diversos. A Cap fundamenta-se na ideia de que as situações de trabalho são singulares e que só quem vive uma situação é quem pode melhor falar sobre ela. Assim, a proposta assumida é a de buscar um modo de produção de saberes a partir da sustentação de um espaço dialógico entre os profissionais de pesquisa e os trabalhadores de escola. (BOTHECHIA; ATHAYDE, 2008).

aconteceram, até que chegamos nessa proposta das Cosates. O Fórum é para constituir Cosates ou o Fórum já é a Cosate? Esse movimento já teve vários nomes: Cap, Cosate, Núcleo... Num determinado momento assumimos as Cosates como caminho.

– O tema da Cosate vai e volta, nas Iniciações Científicas, nos momentos diferentes da pesquisa, tema recorrente. Tínhamos objetivo de constituir Cosates, ao mesmo tempo outras coisas apareciam e concorriam com esse objetivo. Vamos ficar nessa Lei? Percebemos a importância de ficar atentos ao que estava sendo dito. A questão de trabalhar com a gestão é anterior à ideia das Cosates. Chegamos a pensar que um trabalho com gestores poderia ser um caminho. Enfim, fomos nos esparramando: frente Redes [Rede de Atenção à Criança e ao Adolescente, de Serra], frente Sindicato [Sindiupes], formação de diretores, mas essas propostas não rolaram. A ideia era abrir frentes para capilarizar o processo. A lei é objetivo ou meta? Essa é uma questão que se colocava no grupo.

– A constituição do Fórum se deu num momento em que estávamos perdidos. Fomos juntando gente: Centro de Formação [de Professores “Prof. Pedro Valadão Perez, vinculado à Sedu-Serra], Sedu [Serra], Promotoria, Associação de Pais, Sindicato [Sindiupes], Conselho Municipal [de Educação de Serra], sindicato de servidores municipais [Sindicato dos Servidores do Município da Serra].

– Fomos convidando muita gente, até deputados, aproveitamos espaço.

– Também o pessoal do Cerest-ES, aprendemos muito sobre formulação de Lei.

– Convidamos gente que tinha força para legitimar a Cosate. A ideia de Fórum como encontro e não a Ufes fazer tudo. Num dos encontros usamos o dispositivo de colocar a fala dos professores na sala e isso provocou o grupo. Temos que falar de saúde de outra forma. Queríamos trazer o professor para o debate; se ele não estava lá presencialmente trouxemos as falas deles. Produzir impacto na pessoas que vinham da Secretaria, do Sindicato. “Nossa eles pensam isso?”, indagavam os participantes do encontro. Aquele momento era quente, são temporalidades muito loucas.

– Os convites não eram formalizados. Fizemos sim, uma carta convite. Naquela época ainda não tinha o Fórum como instituição, era uma reunião, não era convite para Fórum. Íamos participando de vários grupos e íamos convidando as pessoas.

– Fomos esvaziando outras participações e focamos no Fórum. Começamos a perceber a força do Fórum como estratégia para fortalecer a pesquisa que tinha o objetivo de criar as Cosates. Muitas coisas foram movimentando esse processo. Oferta de lanches muito requintados como estratégia para chamar parceiros, tinha muito carinho nesse momento.

– Difícil saber quando começa o Fórum, pois muitos movimentos iam o construindo.

– Precioso o momento em que percebemos o que estávamos fazendo, estávamos atentos ao que estava ocorrendo como pesquisa. A gente se afastou da escola, uma quarentena. Quando nos demos conta, começou um processo de reaproximação, o Fórum foi um caminho. Nos lançamos para as conversas com outros interlocutores.

– Sempre tinha gente nova e era muito cansativo, parecia que estávamos sempre começando.

Além de espraçar as questões anteriormente colocadas quanto aos “porquês” das pesquisas com Cosates em Serra, precisamos, ainda aqui, destacar essa conversa no que ela mostra quanto à sua composição narrativa. Creio que não teríamos material mais preciso para apresentar como exemplo³⁷. Permite-nos agora, estabelecer mais minuciosamente o que está em jogo quando acionamos o conceito de narração e suas implicações na produção de saúde.

O que diferencia a ação narrativa de outros modos de comunicação, no recorte que fazemos a partir de Benjamin e dos estudiosos que partilham de seu legado, é a existência de uma comunidade entre narrador e ouvinte. É preciso considerar que tais “lugares” não são essencializados na figura de um único indivíduo capaz de narrar e de uma massa de “escutantes”. O que, contudo, não quer dizer que não haja uma autoridade a qual legitima o lugar do narrador – sendo este, importante frisar, cambiante quando o analisamos do ponto de vista da forma sujeito. Essa autoridade é fundada na experiência. Como já explicitamos, não numa experiência enquanto acúmulo de saber, enquanto propriedade privada, mas justamente, na experiência limiar da comunicabilidade – aquilo que se tece **entre**³⁸ outros e cujos produtos são, necessariamente, um bem coletivo, composição impessoal, não identificável ou diretamente relacionável a um ou outro sujeito.

Sendo assim – recolocamos de outro modo –, não se pode afirmar que, necessariamente, há atividade narrativa em um espaço onde várias pessoas se fazem presentes e se põem a falar. Pudemos acompanhar um tal processo no início de nosso trabalho com o Projeto Piloto, quando os “encontros” de formação estavam permeados pelo que chamamos depois de um “movimento catártico”. Não estamos

³⁷ Importante aqui frisar a argumentação que tece Agamben acerca do exemplo, conceito que, segundo ele, subverte a dicotomia do universal e do particular. O exemplo “[...] é uma singularidade entre as outras, que está no entanto em vez de cada uma delas, vale por todas. Por um lado, todo o exemplo é tratado, de facto, como um caso particular real, por outro, reconhece-se que não pode valer na sua particularidade. Nem particular nem universal, o exemplo é um objeto singular que, digamos assim, se dá a ver como tal, **mostra** a sua singularidade. Daí a pregnância do termo que em grego exprime o exemplo: *para-deigma*, o que se mostra ao lado (como o alemão *Bei-spiel*, o que joga ao lado). Porque o lugar próprio do exemplo é sempre ao lado de si próprio, no espaço vazio em que se desenrola a sua vida inqualificável e inesquecível” (AGAMBEN, 1993, p. 16, grifo do autor).

³⁸ Explicitaremos com outras nuances essa formulação no próximo Item “Em nosso tempo: narrar uma experiência de saúde”.

aqui desconsiderando que o mesmo tenha tido sua importância e ou que até tenha produzido algum efeito terapêutico.

- *Estou cansada.*
- *O trabalho adoece.*
- *Não aguento mais ir para a escola.*
- *Isso não tem jeito.*
- *As famílias não educam.*
- *Sobra tudo para a escola.*
- *Não temos condições para trabalhar.*

São incontáveis frases que se articulam sob a forma da vivência de um sujeito, soltam-se, vão para a roda e, em grande parte, não produzem ou não se ligam a nenhuma outra. São como tiros, explosões de modos de viver o trabalho substancializados na forma do indivíduo adoecido, que vêm violentas e se dispersam no ar... juntas, formam um tiroteio. Não fundam terreno propício para que algo se cultive ali. São peças soltas, competindo umas com as outras.

A comunidade em que acontece a narração começa quando um *agio* se faz vislumbrar (AGAMBEN, 1993). Há um espaço, uma brecha, um ponto onde uma fala que vem para a roda pode se acoplar, misturar-se e projetar-se outra. Algo que passa de alguém para outrem e que vai, nessa dinâmica, se compondo, recompondo, morrendo e nascendo simultaneamente. Está aqui colocada a radical diferença entre “estar diante do outro” e de “comunicar-se **entre** outros”. É esse deslocamento invisível que constitui nossa comunidade, como expressão de uma comunicabilidade e de um constituir-se nessa e por essa comunicação.

Uma qualquer com a autoridade da vivente que sabe, como ninguém, o que se passa no seu dia a dia, suas contingências, o modo como trabalha, como faz cada coisa, como toma decisões fala e é escutada: essa fala se projeta, abandona o sujeito que a proferiu, é apanhada no ar e dela se produz uma fala outra – ela abre caminho, inspira a continuação de uma história que não está dada, que só se concretiza no encontrar-se com essa multiplicidade. A essa história chamamos tradição.

Sobre esta, cumpre dizer que “[...] é algo muito vivo, de extraordinariamente variável” (BENJAMIN, 2012, p. 185), como afirma Benjamin no ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”. Neste, apresenta a tradição num sentido bastante diverso ao que costumeiramente designamos, tendo em vista que o movimento de conservação a que ela remete não é o de uma forma mesma a durar imutável no decorrer de um tempo linearmente estruturado. Ao contrário, a conservação que a tradição opera deve ser pensada aqui como quando apresentamos a noção de saúde: como cuidado com uma experiência que vai se modulando no ato próprio de passar, em seu processo de transmissão. Não se trata assim de um movimento de “proteger” algo da ação do tempo, mas de um constituir-se propriamente nesse curso de ação. Assim, a noção de tradição é indissociável à de experiência, consistindo como sua expressão involuntária e artesanal (FERREIRA, 2011).

Narrar é, desse modo, produzir tradição – tomar parte de sua engrenagem, agenciar-se com seu movimento incessante. É justamente por esse viés, pelo caráter criador da narração, que podemos explicitar como tal atividade está intrinsecamente conectada à produção de saúde, se, como dissemos, a entendemos, em última instância, como capacidade de instituição de novas normas (CANGUILHEM, 2015).

No caso do Pfist, a prática narrativa propiciada pelo exercício oficineiro deslocou o lugar angustiante de “estar sempre tendo que pegar o bonde andando” – como se tivéssemos, o tempo todo, que criar algum corpo que pudesse se acoplar a uma realidade previamente dada – para o de protagonistas da tradição grupal, a qual colaboramos para construir, mesmo tendo “chegado depois”. As diferentes temporalidades e inscrições, os diferentes atravessamentos, puderam, desse modo, compor uma experiência consistente, ampliada pelas próprias tensões divergentes. Também oportunizou o reconhecimento do trabalho passado, tanto em suas vitórias, quanto em suas derrotas. Os produtos atuais encontraram-se com os fazeres que lhes consistiram fundamento. Salvamos muitos esforços esquecidos e que não perduraram em produto, só (e sobretudo) em força. E, assim, cuidamos umas das outras, num tempo que inventamos entre todos os prazos que se nos colocam como contingência.

Interlúdio IV - A cigarra e a formiga

Nossa mãe sempre nos contava, em diferentes situações, um conto que aprendeu no colégio: nessa história, uma formiga trabalhava dia após dia juntando folhas, fazendo uma provisão de alimentos. Enquanto passava a carregar fardos pesados num trabalho extenuante, uma cigarra ficava a cantarolar, levava uma boa-vida sem ocupar-se tanto de um futuro que estava para chegar. Com tom grave, mamãe concluía seu ensinamento contando que logo chegou o inverno, não se achavam mais folhas nas árvores e a formiga, organizada e trabalhadeira, pôde passar tal período com tranquilidade, enquanto a cigarra, que só havia feito cantar, deveria agora morrer de fome.

Cresci com essa crença de mamãe, com essa única versão da história: a do trabalho necessário, contínuo e desgastante, o qual, todavia, garantiria nossa sobrevivência. O futuro, palco das intempéries, colocaria à prova nosso esforço, organização e planejamento. O sucesso, mérito dos poucos sujeitos que com esforço poderiam construí-lo. A música (a diversão, a arte, a atividade que traz prazer), apartada do trabalho, conduziria a caminho de morte.

Fico hoje a pensar em tudo que se passou entre nossa mãe aprender e repetir essa história, nas vezes em que ouvi concordando em absoluto com esse ensinamento e no que se dá nesse mundo em que a vida – garantida pelo trabalho tomado por esse modo – é entendida com tais tons. Nesse mundo, o corpo que sobrevive está dado: é a obra minuciosa dos algozes de uma vida na diferença. Nesse mundo, o formigueiro – com toda sua divisão de trabalho e privilégios ficou num plano invisibilizado. Nesse mundo, não se cogita que a formiga partilhe suas tantas folhas com a cigarra que trouxe um pouco de música aos seus dias. Nesse mundo, nunca se pensaria que os invernos seriam mais alegres com música, ou que a música pudesse ser um trabalho, ou que se trabalhar com prazer seja algo da ordem das possibilidades.

Converso com educadoras, retomo o meio em que trabalho e fico a pensar como esse conto nos ajuda a analisar as infundáveis queixas de adoecimento no trabalho. Por que

nos é tão difícil inventar o prazer em nossas atividades profissionais? Será que não temos nos formado nessa fôrma da história única, na qual alegria e produção não são compatíveis? Será que temos a crença de que necessitamos desses dias desgastantes e sofridos para desfrutarmos do benefício futuro da sobrevivência?

5. Em nosso tempo: narrar uma experiência de saúde

Toda concepção da história é sempre acompanhada de uma certa experiência do tempo que lhe está implícita, que a condiciona e que é preciso, portanto, trazer à luz. Da mesma forma, toda cultura é, primeiramente, uma certa experiência do tempo, e uma nova cultura não é possível sem uma transformação desta experiência. Por conseguinte, a tarefa original de uma autêntica revolução não é jamais simplesmente “mudar o mundo”, mas também e antes de mais nada “mudar o tempo”. (AGAMBEN, 2005, p. 109).

“Produzir saúde no trabalho em educação”, essa sentença que pode ser lida como mero jargão de pesquisas da área, não fala de outra coisa que não “mudar o mundo”, e, como entendemos com Agamben, mudar o tempo. Já dissemos no “Fim” que não esperamos com isso nada de extraordinário: nenhum evento que mereça capa de revista ou manchete de jornal. Apenas variações que, talvez, só se façam perceptíveis se dispormos “de uma lupa miraculosa”. Certamente, não mudaremos nossa época e seu modo hegemônico de se produzir trabalho-vida; tampouco a forma como ela será contada às gerações vindouras. A única mudança que podemos empreender é a de tomar “nosso tempo” – reaver-mo-nos com ele. Encontrá-lo e recriá-lo por entre as ruínas do ordenamento que expropria a experiência com o trabalho. Recriá-lo em palavra, encontrando sua dimensão mágica: não falamos sobre o mundo; produzimo-lo ao falar (BENJAMIN, 2012, p. 117-122). Mudar o mundo, o tempo e, assim também, o modo de falar – falar junto, em comunidade: eis a convocação.

– Fundamental foi a pesquisa. Por que a pesquisa nos possibilitou a abrir horizontes. [...] Na escola a gente tinha que dar a nossa opinião e, ao mesmo tempo, ver de fora. Analisar os pontos primordiais. Então isso foi muito importante, porque a nossa necessidade, enquanto Cmei Olindina, que foi nossa realidade enquanto Educação Infantil, era uma. A gente tinha o quê? Centrar em tudo que estava ali. E aí a gente traçou as ações que a gente considera que foram conquistas, mas as ações estão acontecendo. E as que aconteceram de fato foram [...] as formações internas, com conteúdo de interesse, por profissionais da Perícia Médica [...], a gente fez essa parceria, onde foram colocadas várias dúvidas, questionamentos. Isso foi muito legal [...]. O posto de saúde, também, a gente conseguiu uma parceria bacana [...]. E a questão da fonoaudióloga também, como a gente tinha vários casos lá no Cmei com a questão do uso da voz, e até câncer, a gente chamou a pessoa para nos orientar, para estar fazendo parte de todo o processo lá do Cmei. Então envolveu a questão do profissional, aí vai de encontro também com a questão de usar a música, acaba que a gente conseguiu entrar mais

também, focando outros pontos. Foram as ações que a gente conseguiu traçar, de acordo com a pesquisa que foi feita, e que a gente conseguiu fazer. E aí, outras que são necessidades, são carências no município da Serra, na Educação Infantil. A questão do lanche, do descanso, que a gente via uma sobrecarga dos profissionais, de trabalhar direto e não ter aquele período para: “Ah! Eu preciso tomar um café!”. E as crianças pequenas exigem uma atenção maior, a gente não pode ficar largando sala. Então a gente colocou a questão de institucionalizar o intervalo de lanche e descanso para os profissionais. E aí isso é uma meta que ainda... a gente traçou e é a longo prazo, porque as metas vão de curto, médio e longo prazo. Então o que a gente consegue fazer, a gente vai adiantando. O que não dá, a gente depende de parceiros ou de uma burocracia maior, não depende só da gente. Terceiro ponto: articulações políticas a fim de reivindicar a ampliação do tempo do planejamento. A questão que todo mundo sabe que a gente precisa de um tempo mais... a questão da garantia da lei mesmo. Isso é muito importante, então a gente luta muito por isso. E promover ações educativas visando informar e sensibilizar os servidores sobre os aspectos ergonômicos e ergológicos ligados às atividades de trabalho. [...] Quando a gente fala dos aspectos ergonômicos e ergológicos [...] tem a questão do movimento, da cozinha estar pegando lá uma panela... às vezes... as cadeirinhas que são muito pequenas no nosso ambiente de espaço, então... cadeira pequena... por que não uma cadeira mais alta? Se a gente sentar, uma mesa adequada... são essas questões que facilitam esse processo e que estão sendo providenciadas na medida do possível. E ampliar o quadro de profissionais visando diminuir a sobrecarga dos professores. Então isso aí também não depende da gente. Então, de repente, para a gente alcançar, lá naquilo que foi falado anteriormente, do professor de repente estar fazendo um lanche, precisa de um profissional e isso depende da Secretaria [...], depende também de política e tudo mais, e isso tudo é um processo muito mais amplo. E facilitar o fluxo para a comunicação da escola e DMST. Essa questão da facilitação, a gente estava até discutindo, a questão da internet é muito importante. Que eu estava falando, nossa quanto tempo que a gente perde para ir numa perícia médica para levar um atestado? Às vezes tira um atestado de um dia, aí demanda repor um outro dia para analisar, para a gente poder estar indo lá. Então assim, são coisas simples, que, como tem outros municípios como Vitória, que já articulam isso, a parte da informatização, que eu acho que isso ainda deixa um pouco a desejar, que dificulta um pouco nosso trabalho, assim, enquanto profissional... e eles também lá, eles sentem dificuldade, na Perícia. E é isso. Isso são algumas das metas [...]. E a gente está correndo atrás, buscando... mas algumas dependem da gente, outras dependem um pouco mais da lei, que a lei nos garanta.

A fala é de uma das professoras integrantes das Cosates que se formaram com o Projeto Piloto, contando sobre os efeitos dessa prática na escola em que trabalha, o Cmei “Olindina Leão Nunes”. Compõe a apresentação realizada no 32º Congresso Estadual do Sindiupes, conforme mencionamos no capítulo anterior. Apresentação essa, produto de um planejamento coletivo, de muito zelo e cuidado com a escolha do quê e de como seria mostrado, afinal tratava-se ali de um momento precioso – dado a abrangência do evento – para a transmissão de uma experiência muito cara àquelas que se fizeram substrato de sua composição. Isso comparece nas falas de

várias das pessoas que apresentaram aquela Mesa, todas atravessando e atravessadas pelo movimento do Fórum Cosate em Serra.

– Nós viemos aqui hoje para contagiar vocês! Não podemos esperar que o outro comece a fazer por nós.

– A gente quer continuar na luta e a gente quer contagiar as outras escolas, para a gente andar na luta a favor da nossa saúde.

– Nossa vida na educação é feita de lutas. Precisamos começar, fazer algo pequeno, mas fazer. A gente pensa muita coisa grande, mas tem que começar miudinho, no nosso local de trabalho.

Nessa Mesa, entre outras coisas, é exposta uma série de ações pensadas e realizadas nas escolas que participaram do Projeto Piloto; são trazidas indagações, mudanças em modos de organizar o trabalho e mesmo de postura frente a certas contingências sobre as quais as trabalhadoras das escolas exercem menos poder de gerência. Apresenta-se o plano de ações (por isso a indicação de curto, médio e longo prazo na primeira das falas transcritas) produzido durante o processo de formação do Projeto Piloto e que se encontra detalhado no Apêndice A.

Mas, para usar a pérola lançada por um amigo dessa pesquisa, a saúde não está no plano de trabalho, no projeto, nas ações a serem empreendidas: a saúde já se presentifica ali, no próprio processo de elaboração das estratégias, na produção de um outro modo de se tomar o trabalho, de vivê-lo, de pensá-lo junto, na dinâmica mesma de composição que por efeito resultou num produto plano de ação ou em alterações práticas no cotidiano profissional. É, como já trouxemos anteriormente, um pequeno e gigantesco deslocamento, cuja expressão mais incisiva encontramos na fala de outra professora desse mesmo Cmei:

– O que a gente pode dizer que mudou na escola? Talvez nada visível em grande escala. Mas mudou a forma como a gente tem lidado com os problemas. Estamos mais fortalecidas.

E como se materializa a força a que se refere essa professora? Podemos dimensioná-la em movimentos que oportunizam sair dos lugares estabelecidos, da queixa da mobília, da falta de tempo, do isolamento e desamparo para o vislumbre de muitas outras formas de se operar com os dados que se apresentam, por vezes, como irreversivelmente determinados. Um trecho do relatório produzido ao final do Projeto

Piloto com as Cosates em Serra pode ajudar a mostrar com outras nuances esse movimento:

Na Emef “Manoel Carlos de Miranda”, há uma discussão acerca da limpeza que atravessa toda a formação [...]. No primeiro encontro de dispersão na escola os membros da COSATE apontam a sujeira e a poeira como um dos principais fatores de adoecimento. Este modo de enunciar a relação riscos e produção de saúde na escola parte da concepção de saúde como ausência de doença, inserida apenas no plano biológico e de um modo que destaca uma impotência dos trabalhadores em lidar com tais processos. O sofrimento, relatado em forma de alergias e outros distúrbios físicos, é individualizado. Ao longo da formação, outra concepção de saúde emerge, articulada com os modos de ação possíveis que são propostos por meio da análise coletiva. Nesse sentido, os problemas não são deste ou daquele servidor, mas se delineiam num meio complexo, no qual coexistem diversas forças e onde a ação coletiva pode produzir mudanças em prol de uma maior qualidade nas condições de trabalho.

A partir da leitura do texto: “Saúde, cadê você? Cadê você?” (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003), os membros em formação destacam trechos que indicam uma aposta nesse novo modo de lidar com estas situações. Agora como produção, o conceito de saúde é ampliado: por meio da análise e ação coletiva, o trabalho também produz saúde. É quando a questão da limpeza passa a ser tratada como problema de gestão, tangenciando a relação com empresas terceirizadas e modos de organização do trabalho na escola. Com a modulação da ideia de saúde e sua inserção no plano político, há possibilidade de agir e percebe-se protagonismo do trabalhador, que propõe planos de ação e formas de resolver o problema. Em outras palavras, a causa de adoecimento (a sujeira, ou os modos de organizar o trabalho e problemas de gestão da qual resulta) passa a ser alvo de estratégias, de táticas, de ação coletiva. O trabalho como produtor de saúde não implica ausência de problema, mas a possibilidade de superá-los, de criar, de expansão da atuação [...].

Em consonância com as considerações tecidas, percebe-se uma ampliação na própria noção de prevenção: junto a importantes aspectos relativos ao cuidado com o corpo – ginástica laboral e técnicas de fonoaudiologia, por exemplo – passam a compor as discussões relativas a outras esferas, como o estudo do Estatuto [do servidor municipal de Serra], o estreitamento de parcerias com outros equipamentos sociais, a ampliação dos canais de diálogo com a comunidade escolar.

No Projeto Piloto das COSATEs realizado nas duas escolas da rede municipal de Serra-ES, a constituição de espaços coletivos de conversa a respeito dos modos de organização do trabalho e o processo formativo engendrado propiciou a torção das ideias de trabalho e saúde para uma nova articulação dos mesmos, o que teve como efeitos atividade criadora e propositiva, bem como corresponsabilização. (FÓRUM COSATE, 2015, p.56-57).

Trazendo isso assim parece até algo trivial. Mas não se deixam hábitos cristalizados se dissolverem tão facilmente. Há muita história entre essas duas disposições, toda ela permeada por um exercício de outramento – nossa narrativa de saúde. Acompanhar um tal processo requer entregar-se a um exercício de atenção, no

sentido de intuir³⁹ os movimentos “invisíveis” de um plano de composição molecular. Nesse sentido, o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) nos oferece preciosas chaves de análise.

Segundo esses autores, há dois diferentes platôs de produção do plano da vida. Um, eles designam por plano de organização ou desenvolvimento, no qual podemos identificar elementos, formas, territórios. Nele, coexistem sujeito e objeto como unidades diferentes, estratos que podem estabelecer relações entre si: uma relação analógica e transcendente. O outro plano é o de consistência: plano dos fluxos, no qual não existem formas, no qual as formas se dissolvem numa involução e nunca num desenvolvimento, podendo ser por isso também nomeado de “plano de inconsistência” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 55). Nele, os elementos são desestratificados, descodificados, impessoalizados, havendo apenas composições de potências ou de afectos, conexão de singularidades que se proliferam por contágio. Apesar de os planos terem naturezas tão distintas, os autores afirmam que a oposição entre os mesmos é abstrata, visto que “não paramos de passar de um ao outro” (p. 59), “de modo que o plano de organização não pára de trabalhar sobre o plano de consistência” e, “inversamente, o plano de consistência não pára de se extrair do plano de organização” (p. 60). Desse modo, não há qualquer relação de hierarquia entre os planos, mas uma processualidade que define o movimento próprio de criação da vida.

A partir desses autores, Neves (2009) explicita como a vida não se compõe apenas de biologia, fisiologia, natureza e subjetividade, como estratos que se relacionam, conservando suas delimitações. Ela é composição constante que se engendra num plano de proliferação, de relações de forças. É num entre, nesse meio de proliferação que o desejo flui e cria mundos, agenciando modos de expressão e a conectividade da vida em suas múltiplas experimentações. **Entre** aqui como plano de engendramento constante da vida e, portanto, não como uma espacialidade ou temporalidade funcionando no sentido de demarcar os polos de uma relação. Nesse entre não encontramos sujeitos e objetos pré-existentes, mas singularidades que se conectam, processos ou devires que operam aberturas à multiplicidade nos modos de

³⁹ A partir da formulação de Bergson, Deleuze (1999) desenvolve o aspecto metodológico da intuição, a qual não deve ser tomada como sentimento ou inspiração. Trata-se, ao invés disso, de uma atenção à duração dos fenômenos para acompanhá-los em seu presente, buscando perceber aquilo que varia, que difere, o que se produz de novo e imprevisível.

subjetivação e objetivação. Esses modos se montam ao mesmo tempo em que o plano, como rede de múltiplas conexões transversais que produzem territórios e modificações dos territórios existenciais constituídos.

Como se deve imaginar, não dispomos da “lupa miraculosa” que possibilitaria dar a ver esse plano de engendramento primordial ou que conferiria à nossa argumentação algumas provas substanciais. Tendo isso posto, ocupamo-nos de escolher, no cultivo da memória, imagens-joias que, de algum modo, nos fazem vislumbrar uma tal composição, mas somente por meio de seus efeitos, já como formas.

Tal exercício nos leva a alguns meses após o encerramento do Projeto Piloto, em um momento em que aguardávamos o retorno da Sedu-Serra quanto à viabilidade da extensão do mesmo, mas já sem muitas expectativas. Estamos aqui em maio de 2015 – sendo que o Piloto havia se encerrado ao final de 2014 –, quando fomos (algumas de nós do Pfist) ao Cmei, num movimento (um, em meio a muitos outros, em várias direções) de cuidado com os laços que se estreitaram entre nós nesse caminhar com as Cosates. Íamos no trajeto, contudo, com certa apreensão. De algum modo, num movimento de sobreimplicação, cogitávamos a possibilidade de sermos (nós do Pfist) cobradas por esse hiato em que permanecemos (todas nós que compúnhamos o Fórum àquele momento) desde o fim do período pactuado com a Secretaria para a realização do Projeto Piloto, no aguardo de uma resposta quanto à possibilidade de prosseguimento com este, nos mesmos moldes, em que as participantes podiam dispor de quatro horas semanais de sua jornada para dedicarem-se às Cosates. De fato, pairava entre as trabalhadoras da escola uma intensidade de insatisfação, que, contudo, não parecia se lançar dirigida a nós. Isso pudemos perceber logo ao chegar à escola, já nos abraços que nos receberam, pelos braços da recepcionista e da diretora. Ainda timidamente, dissemos que não tínhamos muito de novo a contar, que só queríamos sentir mais de perto como estavam as coisas por lá e pedimos, assim, se poderíamos falar com as “meninas da Cosate”. Em minhas conjecturas, imaginei, ao proferir esse pedido, uma conversa com as professoras que participaram conosco mais diretamente do curso de formação. Mas, para a nossa surpresa, logo fomos encaminhadas para uma sala cheia, na qual todas as professoras que se faziam presentes na escola àquela hora encontravam-se sentadas numa roda. Não me lembro exatamente de cada fala, mas registrei no caderno de anotações que estas se

constituíam numa “lamúria irada”. Lembro de ouvir: “estamos no limbo” e “a Secretaria só envia um ‘cestão’ de comunicados” (estes, referidos a medidas limitantes da atuação profissional). Por aqueles dias, especificamente, o clima estava bastante acirrado, tendo em vista que a Sedu havia “ressuscitado” (nas palavras das professoras) um artigo do Estatuto dos servidores municipais que infringia sanções às servidoras que apresentassem elevado número de licenças médicas no decorrer do ano. Alguém lembrou, em meio a essa discussão, de que houve uma mudança muito rápida no mesmo Estatuto quanto a um item que afetava os profissionais da saúde e causava prejuízos à administração municipal. Ao que uma outra então lançou:

– *Bom, então não é tão difícil assim mudar esse documento!*

– *É... Mas para isso é preciso primeiro conhecê-lo.*

– *Este ano inserimos o estudo do Estatuto como tema de nossa formação⁴⁰. Tínhamos que escolher dois temas. Escolhemos o Estatuto e as Cosates.*

– *Pensando bem, não estamos tão no limbo assim.*

Nossa ida à escola aquele dia fez vislumbrar alguns efeitos da intervenção-pesquisa, os quais vêm de encontro ao esforço argumentativo que ora empreendemos. Não se pode deixar, de início, de destacar – com alegria, é preciso reconhecer – que a Cosate, no Cmei, funcionou por meio de um processo de contágio⁴¹. Pudemos perceber como essa comissão constituiu-se naquele lugar segundo um dos princípios fundamentais

⁴⁰ É costume que na jornada de trabalho do magistério sejam separadas algumas horas as quais devem ser dedicadas à formação, o que recebe, em geral, o nome de formação continuada. Não vamos novamente entrar na questão de que estamos o tempo todo em formação, na formação que, a despeito de um planejamento prévio, acontece já na ação mesma do trabalho, como já mencionamos no capítulo anterior. Mas destacamos aqui essa ação de reservar “um tempo” para isso, o que se coloca como estratégico nesse meio de trabalho tão marcado pela “falta de tempo” para um encontro em que possa se estabelecer efetivo diálogo entre as trabalhadoras. Naquele ano, em Serra, a Sedu solicitou que cada escola escolhesse dois temas para constituírem-se como objeto da formação continuada ao longo do ano e, assim, ocupar as ações nesse tempo reservado. Destaca-se aqui uma política de escolha que privilegiou, no Cmei, temas que auxiliaram a tratar de mudanças almejadas no meio de trabalho, no sentido que vimos tentando explicitar ao longo do texto, de protagonismo e ampliação do poder de agir das trabalhadoras.

⁴¹ Partindo do pensamento de Gabriel Tarde (2000, 2011), entendemos que o processo de comunicação se realiza por um movimento duplo: é por meio da comunicação que se cria uma infinidade de conexões que se estabelecem entre as diferenças e simultaneamente, é justamente pela multiplicidade, pela existência dessas diferenças que a comunicação se torna possível. Sem querer aqui incorrer em discussões do campo epidemiológico, trazemos a noção de contágio, inspiradas nesse autor, como um modo de comunicação que funciona criando similitudes (que variam, ou na variação). A semelhança é efeito, uma produção que se engendra entre os seres, mas nunca uma igualdade. O contágio é, assim, um processo formativo: produz sujeitos que se assemelham comunicando-se (SAINT CLAIR, 2012).

que o Fórum Cosate estabeleceu e buscou resguardar no texto legislativo: o de as Cosates funcionarem como disparadoras de ações, servindo como estratégia mobilizadora do corpo maior de profissionais da escola, não ficando sua ação restrita a um grupo menor executor de atividades “para” o restante da escola. Na reunião a que me refiro acima, todas ali presentes sabiam o que se passava com as Cosates, estavam apropriadas das discussões que havíamos empreendido num grupo muito reduzido quanto à saúde em seu viés político, sentiam-se diretamente afetadas com os rumos do Projeto, indicando como o mesmo não estava circunscrito ao fechamento numa fôrma-comissão – um dos perigos que procuramos explicitar no Item 1. “Eu estou me sentindo protagonista dessa história”. Esse movimento de contágio se fez perceber também pelas memórias que partilhamos em nossas oficinas no Pfist, aqui referidas a outra ocasião:

– Uma conversa começa pelo meio e não no que se pensa previamente. Foi justamente a conversa pelo meio que me surpreendeu, assustou, fez perder o chão. Solicitamos um encontro com um pequeno grupo de professores que participam das reuniões do Fórum Cosate para fazermos uma experimentação da escrita para compor o Caderno de Formação. E com o que nos deparamos. Todos os professores da escola foram chamados para um treinamento. E era apenas uma oficina de escrita de apenas algumas horas visando narrar experiências da caminhada no Fórum. O que fazer? Isso martelando na cabeça o tempo todo, que impedia de pensar, a não ser em: Pedir para que participasse apenas o pequeno grupo do Fórum? Que aquilo não era um treinamento? Reduzir o grupo? Ideias todas despropositadas. Como diz Manoel de Barros, é preciso desacostumar as palavras e agora, o pensamento. Então fugir daquele todo organizado e apostar e enfrentar. Pensei, vamos conversando e vendo onde vamos chegar, em meio ao medo do fracasso da tarefa, que era imenso. Então, conversamos, esclarecemos, lemos uma prosa-poética de Manoel de Barros, escrevemos, criamos pensamento literalmente. A maior surpresa foi quando uma professora que não participava do Fórum conta de seu contágio, ou seja, de como as experiências do Fórum ultrapassaram os contornos de seu pequeno espaço, e chegaram a ela. Então fala do que entendia e vivia com a experiência Cosate. Então, estávamos no caminho, estava rolando, porque o que estava sendo falado tinha a ver com o que se passava na própria experiência das pessoas. Não estava a professora falando sobre, mas a partir e através de sua própria experiência, do que ela tinha entendido, do que estava encarnado em seu corpo, do conhecimento que ela havia construído no caminhar e que estava caminhando ainda ali. E para nós, aprender como se aprende caminhando, trabalhar com imprevistos, com o que se apresenta, apostar naquilo que a princípio se acha que não vai levar a lugar algum só porque não estava inscrito.

Retomando ainda nossa ida ao Cmei àquela manhã, vislumbramos também a produção de uma experiência de saúde, por meio de uma composição de falas que foram modulando sentimentos de sofreguidão e impotência (em nós, inclusive, pesquisadoras do Pfist) num sentido de protagonismo, acionado pelo exercício de

visibilizar aquilo que estava no âmbito das possibilidades de ação e mesmo que já estava em vias de concretização no cotidiano da escola e que escapava a uma espera passiva frente às determinações de instâncias superiores da administração municipal.

Ainda quanto a essa memória-imagem, salta a atenção ao tempo oportuno do encontro – não houve nenhum planejamento específico para aquele momento, uma pauta pré-definida para nossa visita, uma organização prévia num formato de reunião. O encontro simplesmente aconteceu. Saltou do calendário. Não foi nossa presença na escola, naquele momento, que direcionou o encaminhamento das falas, mas a mesma oportunizou uma importante intervenção, já que a narrativa foi sendo costurada num tempo e espaço que se organizaram a pretexto de as trabalhadoras conversarem conosco. Acho que posso dizer de todas nós do Pfist, pelo que falamos no percurso de volta à Ufes, saímos de lá também cuidadas.

Isso nos leva a explicitar, talvez de modo um pouco mais enfático, o que se aciona quando da convocação da tese: “narrar em nosso tempo”, porque é apenas nesse registro – nosso tempo, o tempo de agora – que se torna viável a narração.

Em “Experiência e pobreza”, Benjamin (2012, p. 123-128) atesta que as ações da experiência “estão em baixa”, com o desenvolvimento vertiginoso da técnica e a decadência do modo de produção artesanal, processo que, ao mesmo tempo em que permitiu a expansão sem precedentes da produção de bens a serem consumidos, expropriou os modos de comunicação que fundavam uma tradição coletiva. Além disso, com a I Guerra Mundial e seu efeito devastador, produziu-se um horror que não deveria ser transmitido. Ela dá forma à sujeição do indivíduo a esse novo e crescente modo de produção, o qual “transforma cada vez mais nossas vidas de maneira tão total e tão rápida que não conseguimos assimilar essas mudanças pela palavra” (GAGNEBIN, 2013, p. 59). Nas análises de Benjamin:

[...] os combatentes voltavam silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário dez anos depois continham tudo menos experiências transmissíveis de boca em boca. (BENJAMIN, 2012, p. 124).

Para ele, é essa a pobreza que a humanidade deveria confessar: a pobreza de experiência e, com ela, o fim das narrativas, conforme a argumentação que apresenta no texto “O Narrador” (BENJAMIN, 2012, p. 213-240). Ele afirma, entretanto, que tal processo não se trata de um “sintoma de decadência” e menos de uma “decadência moderna”, mas “é muito mais um sintoma das forças produtivas seculares, históricas, que expulsam gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo” (BENJAMIN, 2012, p. 217).

Um indício desse deslocamento se deu com a sobrepujança do romance em detrimento das narrativas e sua hegemonia na cultura burguesa. O herói do romance é o sujeito privado, isolado, individualizado, cujos conflitos são apresentados em separado de um meio social e inscritos na clausura do corpo de uma pessoa.

Todavia, é com o surgimento da imprensa e a consolidação de uma comunicação pautada na informação que, segundo Benjamin, testemunhamos a morte do narrador:

O saber que vinha de longe – seja espacialmente, das terras estranhas, ou temporalmente, da tradição – dispunha de uma autoridade que lhe conferia validade, mesmo que não fosse subsumível ao controle. A informação, porém, aspira a uma verificabilidade imediata. Para tal, ela precisa ser, antes de mais nada, “compreensível em si e para si”. [...] A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. (BENJAMIN, 2012, p. 219).

A informação deve ser plausível, deve encerrar um fato sob o estatuto da verdade, deve a tudo explicar. Podemos dizer, sob esse viés, que ela finda qualquer discussão mediante o dado comprovado. A narração, ao contrário, por mais detalhada que seja construída, abre-se a um mundo infinito de significações; é a arte de contar sem ter que explicar tudo, sem encerrar os acontecimentos em uma única versão (GAGNEBIN, 1993); possui “forças germinativas”, ou seja, conserva, mesmo depois de muito tempo de contada, o efeito de produzir aberturas a reflexões, pensamentos, espantos, novas composições. Por isso está sempre sendo recontada e, mesmo assim, não se tratará nunca de ser a mesma história (BENJAMIN, 2012, p. 213-240).

Agamben (2005) traz outros elementos que nos permitem pensar esse processo nos dias atuais. Segundo ele, a experimentação das grandes guerras mundiais configurou-

se como algo de decisivo na constatação benjaminiana da destruição da experiência. Contudo, segundo ele, para isso não se faz necessária nenhuma catástrofe:

Pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: não a leitura do jornal, tão rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa, preso ao volante, em um engarrafamento; não a viagem às regiões íferas nos vagões do metrô nem a manifestação que de repente bloqueia a rua; não a névoa dos lacrimogêneos que se dissipa lenta entre os edifícios do centro e nem mesmo os súbitos estampidos de pistola detonados não se sabe onde; não a fila diante dos guichês de uma repartição ou a visita ao país de Cocanha do supermercado nem os eternos momentos de muda promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus. O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz –, entretanto nenhum deles se tornou experiência. (AGAMBEN, 2005, p. 22).

Tal argumentação, contudo, não culmina em nenhum sentimento nostálgico ou na defesa de um retorno a estados anteriores. Muito pelo contrário. É importante lembrar aqui como Benjamin se ocupa em mostrar a catástrofe que funda uma história marcada, desde tempos inimagináveis, pela lógica de dominação, a qual se urge subverter.

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Nele está desenhado um anjo que parece estar na iminência de se afastar de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, seu queixo caído e suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu semblante está voltado para o passado. Onde **nós** vemos uma cadeia de acontecimentos, **ele** vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as arremessa a seus pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que o anjo não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele volta as costas, enquanto o amontoado de ruínas diante dele cresce até o céu. É a **essa tempestade** que chamamos progresso. (BENJAMIN, 2012, p. 245-246, grifos do autor).

Diante da constatação da crise da experiência e da narração, Benjamin (2012, p. 123-128) percebe delinear-se dois movimentos diferentes, que podem ser tomados, alegoricamente⁴², pelas imagens do veludo e do vidro. O veludo, material no qual o

⁴² Konder (1999) explica como Benjamin opõe as ideias de símbolo e alegoria. O símbolo, expressão frequente no classicismo, é aquilo que identifica a coisa, uma expressão unívoca, “luminosa”. Benjamin, contudo, aposta no recurso da alegoria, que se constitui, no reino dos pensamentos, o que as ruínas são no reino das coisas; os fragmentos incertos que retiram qualquer ilusão de universal, dando margem a múltiplos sentidos. “[...] Na construção alegórica as coisas olham para nós sob a forma de fragmentos. Os verdadeiros teóricos deste campo, mesmo entre os românticos, não lhes davam importância. Postas na balança ao lado dos símbolos, as coisas foram consideradas demasiado leves. [...] A personificação alegórica sempre nos iludiu sobre este ponto: a sua função não é a de personificar

proprietário deixa, facilmente, as marcas de seus dedos, como significante de um movimento de interiorização espacial e psicológica; movimento de fundação de um eu, que “vai, pouco a pouco, preencher o papel deixado vago pela história comum” (GAGNEBIN, 2013, p. 59). Esse “espaço interno” é então povoado com uma infinidade de objetos, que visam deixar a marca do pessoal, do particular. Todavia, nas trilhas de Benjamin, podemos pensar que tal prática não consegue equacionar os problemas da separação entre o público e o privado, como colocado pelo modo de vida capitalista.

Já o outro movimento, o do vidro, cuja expressão Benjamin apreende em diversas manifestações da arte moderna, se propõe a “construir com pouco”. Segundo Gagnebin (2013, p. 60) “Essa atitude [...] vê na falta de tradição não só um perigo, como também e antes uma chance, tênue mas real, de um mundo neutro, despojado, com menos privilégios certamente, mas, talvez, com mais nitidez”. Para ela, essa é a orientação da nova história benjaminiana, a qual, como já explicitamos, carrega a tarefa da produção de uma narração salvadora.

Benjamin traz mais elementos importantes a sustentar uma certa postura frente às tramas que engendram essa crise da tradição em outro ensaio bastante conhecido, “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (BENJAMIN, 2012, p. 179-212). Sua argumentação explicita a articulação entre os processos de produção artística, subjetiva, política e do trabalho. Assim, afirma o autor, já no início do texto: “[a dialética das] tendências evolutivas da arte, nas atuais condições produtivas [...] não é menos visível na superestrutura que na economia. Seria, portanto, um erro subestimar o valor dessas teses para o combate” (p. 179-180). Desse modo, os conceitos que apresenta, novos na teoria da arte, distinguem-se, segundo o autor, por não serem apropriáveis para os fins do fascismo, ao passo que “podem ser utilizados para a formulação de exigências revolucionárias na política artística” (p. 180). Dentre tais conceitos, ganha destaque a “destruição da aura”, que acompanha o processo que tornou a reprodução técnica não apenas mais eficaz no sentido da ampliação da qualidade em comparação com uma obra autêntica, mas que, sobretudo, tornou a reprodução um procedimento artístico em si, cujo principal expoente se dá a ver no

o mundo das coisas, mas a de dar forma mais imponente às coisas, vestindo-as de personagens” (BENJAMIN, 2013a, 198-199).

cinema. Se isso resulta numa ampliação de acesso a uma vasta gama de produtos da cultura, o processo deve ser analisado no contraponto de se pensar a cultura que se produz para esse tipo de recepção, a qual pode se tornar (e tem sido, assim já mostrava Benjamin) um poderoso instrumento para a reprodução do modo capitalista e para a política fascista.

A ideia de aura é articulada a de autenticidade. Trata-se, nas palavras de Benjamin, de “uma teia singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (p. 184). A reprodução permite que a obra perca sua aura ou, de outro modo, que “as coisas fiquem mais próximas”, o que, por sua vez, transforma profundamente a organização da percepção.

Generalizando, podemos dizer que a técnica de reprodução retira do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência massiva. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, um abalo da tradição que constitui o reverso da crise e renovação atuais da humanidade. Eles se relacionam intimamente com os movimentos de massa, em nossos dias. Seu agente mais poderoso é o cinema. Seu significado social também não é concebível, mesmo em seus traços mais positivos, e precisamente neles, sem seu lado destrutivo e catártico: a liquidação do valor tradicional do patrimônio e da cultura. (BENJAMIN, 2012, p. 182-183).

Não se trata de empreender julgamento de valor a tal processo, classificando-o como bom ou ruim. Trata-se de trazer à tona as tensões que essa mudança comporta, indicando movimentos de captura e possíveis de revolução ante uma lógica que tem dividido a humanidade em vencedores e vencidos.

Gagnebin (2013) mostra como Benjamin encontra na literatura de Kafka um pouco desses possíveis, tendo em vista que, suas obras, “nos advertem da necessidade de uma longa permanência perseverante [...] no ‘avesso do nada’”, em oposição às tentativas de reconciliação apressadas (p. 64).

Para Benjamin, a obra de Kafka comporta a “doença da tradição”; ele narra sua a desorientação, ensina a falta de meios para comunicar e de uma ancoragem tranquila em um porto. Ele renuncia a um ideal de verdade (ou a afirmação de uma verdade),

em prol de uma transmissibilidade que tem sua pregnância numa situação histórica bastante específica:

[...] essa morada exata e atenta no desmoronamento, pois não é possível, ou pelo menos, ainda não é possível, nem voltar para trás, para uma harmonia ancestral, nem reconstruir um outro mundo. Permanência amarga da qual Kafka não pode dizer nem quando terá fim nem se terá, verdadeiramente, um fim. (GAGNEBIN, 2013, p. 67).

Essa permanência carece, assim, da formação de um corpo vigilante, atento a qualquer oportunidade de vida que se fizer gotejar por entre as ruínas. Essa vida, certamente, infantil – liberada do peso dos monumentos de barbárie, a brincar com seus destroços.

Nossa narrativa de saúde, como ousadia de intentar um “verdadeiro estado de exceção” – estado micrológico, de duração instantânea –, se faz, assim, com a matéria de nossa época, sobre ela e apesar dela. Todavia, só se coloca como possibilidade quando se lhe produz um corte de Apeles, de modo que se vislumbre, como resto, o nosso tempo, tempo messiânico, tempo em que somos autores de nossa ação, tempo de salvação, tempo que cura.

5.1 Uma imagem da nossa época

Dia de atividade de dispersão do Projeto Piloto no Cmei. Chegamos no horário acordado, como de costume: segunda-feira, às nove da manhã. As professoras, membros da Cosate “Piloto” local, diferentemente, nos esperavam na pracinha, em frente à escola. Estava um dia ensolarado, céu azul, temperatura amena, uma brisa fresca. Mas era fim de ano, época chuvosa e havia chovido muito por aqueles dias. Tanto, que vários bairros de Serra estavam alagados, o que deixou inúmeras famílias desalojadas. Na urgência, correu-se para a escola-abrigo. Sem aguardar qualquer tipo de autorização, ou outro encaminhamento do dito poder público. Bárbaros, como sob alguma lente se é possível nominar, mulheres, crianças, homens, com seus restos ajuntados na pressa da fuga, invadem o local: quebram grades que delimitam os contornos desse espaço em relação à rua, apossando-se daquele chão, do teto, paredes, mobília, da água e banheiros, das salas de aula – dormitório, encontrando

ali uma morada provisória. A Sedu-Serra suspendeu, assim, aquele dia de trabalho, e outros posteriores que se fizeram necessários, naquela e em outras escolas em situação similar. Dias esses que entrariam na conta de reposições do calendário escolar. Por que estavam então ali, na praça, aquelas professoras? Nenhuma sequer mora próximo ao bairro. Mas não é esse o ponto. Responderam que vieram “ver” se nosso encontro aconteceria; indicaram que não nos deixariam chegar e não encontrar ninguém, sem qualquer satisfação. E, acordando nós todas que seria inviável realizar a dispersão naquela manhã, conforme o que havíamos previamente definido no encontro anterior, seguindo a proposta de conteúdo do nosso curso de formação, elas propuseram fazer a atividade em algum dia da semana, em alguma brecha a se encontrar no dia a dia do trabalho.

5.2 Uma imagem do nosso tempo

Continuamos, contudo, reunidas ali, conversando sobre o acontecido, ouvindo as histórias da chuva, dos alagamentos, das condições dos bairros mais pobres e de todos os problemas que expõem nossa miséria nesses períodos. Falamos de como tudo isso resvala na escola e, especialmente, naquelas circunstâncias, do sentimento de perplexidade (assim expressaram as professoras) ao verem violados trabalhos realizados com as crianças nas aulas, cuidadosamente organizados e expostos. A conversa foi nos levando a entrar na escola, repovoada de gente que costumeiramente não vemos ali. As professoras queriam que víssemos (mas, principalmente, queriam nos mostrar) a situação – era um tempo de fala e escuta que se exigia estabelecer, narrativas nos entremeios que as ruínas expõem. Aos poucos, foram nos mostrando a paisagem e os produtos do trabalho “adulterados” naquelas circunstâncias – rasgados, amassados, deslocados... foram falando de como fizeram cada artefato, de sua importância, do modo como trabalham com as crianças, como planejam, como as coisas acontecem. Naquele espaço de devastação da vida (as famílias deslocadas de suas casas e requerendo a posse daquilo que, em alguma instância é delas também / os produtos do trabalho violados naqueles dias de trabalho que se desdobrariam em outros), que mostra sem filtros ou maquiagem a precariedade (ou eficiência?) de nossas políticas sociais, estávamos nós, falando de

nossas misérias e elaborando juntas o retorno ao trabalho naquelas condições, criando algum repertório para receber novamente as crianças, quando voltassem, para reorganizar o ambiente, para retomar as ações da Cosate.

Percebi há poucos dias que fizemos nosso encontro de dispersão ali. De alguma forma, fizemos nosso o tempo daquele instante, inexistente sob as lentes da burocracia governamental, não contabilizável na jornada de trabalho, mas real, vivo e potente. Testemunhamos juntas a escola violada e, de modo muito sutil, construímos alguma substância comunicável que serviu como sustentação para nos havermos com aquela infidelidade do meio – cada uma atravessada, é verdade, por forças muito diferentes...

6. No tecido, um corte

A tese é escrita com a contingência da morte, ou fim, como se queira. Seu tear – e aqui nos lembramos mais uma vez de Benjamin (2012, p. 38), quando observa que texto, para os romanos, significa tecido – é todo permeado pela condição de um termo: há que se chegar ao ponto limite cujo marco é a defesa.

O caminhar, contudo, não parece ter esse endereço definido: é como tentar alcançar o horizonte... anda-se, anda-se, anda-se... mas ele sempre está mais à frente. E não poderia ser de outra forma a nós, que nos propusemos a trabalhar com as joias da memória. “Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento rememorado é sem limites, pois é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (BENJAMIN, 2012, p. 38-39).

Numa dessas madrugadas, nesses limiares em que ficamos entre o sono e o despertar, veio-me a imagem do “Livro de Areia”, que Borges (1998) – novamente ele! – me apresentou: O livro é de areia porque nem o livro nem a areia têm princípio ou fim. Ao tentar abri-lo, mesmo se fazendo grande esforço que para que a mão alcance a primeira página, interpolam-se várias folhas entre esta e a capa. O mesmo ocorre quando se busca alcançar, no livro, o fim.

O percurso do doutorado é datado: início o pesquisar com o Fórum Cosate em fevereiro de 2014; encerro o texto da tese em janeiro de 2018. São quatro anos de um contato, que, mesmo frente às intempéries da vida, manteve-se, de formas várias. A experiência com o Pfist já remonta a mais tempo ainda, como explicitamos ao longo deste trabalho. O exercício de retornar ao vivido pelos labirintos da memória, contudo, dissolve tais marcos. Leva a uma Menina, projeta mundos que vêm, como aposta. Trata-se de um tear incessante, como imagens que se fazem e desfazem numa tapeçaria a se fiar e desfiar.

Os registros desse tempo cronológico são muitos. Fizeram-me, por vezes e novamente, lembrar da Biblioteca de Babel (BORGES, 2000): corredores intermináveis de informações: cartazes, gravações de áudio e vídeo, transcrições, troca de e-mails, textos escritos por outros, fotografias, panfletos, slides, diário de campo. Esbocei, em inúmeras ocasiões, um modo de tomar essa diversidade de materiais sob algum parâmetro lógico, que conferisse uma organização categorial aos dados. Percebi que qualquer procedimento que adotasse incorreria, sempre – e isso, já afirmamos anteriormente ao trazer Lourau (1993, In: ALTOÉ, 2004) –, em se assumir uma determinada postura política. Não se pode e tampouco se almeja alguma isenção quanto ao lugar que tomamos nessa produção. Nossa escolha, desse modo, foi encontrar-se radicalmente com a impossibilidade de um pesquisar acético. Nada seria mais “privativo”, “subjetivo” e, assim, “questionável” dentro dos parâmetros de cientificidade hegemônicos que se trabalhar com as memórias da própria pesquisadora. Mas isso apenas, e somente apenas, se tomássemos a subjetividade como “essência interna”. Todo o exercício que aqui tentamos explicitar foi o de fazer encontrarem-se as exterioridades de eventos diversos que, de algum modo, atravessaram as práticas de intervir e pesquisar com as Cosates. A unidade do texto, assim tentamos, inspiradas na leitura proustiana de Benjamin (2012, p. 37-50; 2015), se fez no ato da própria rememoração, não na pessoa de quem o escreveu. Como “unidade”, todavia, não pretendemos a qualquer momento, um discurso homogêneo ou linearmente encadeado. Apostamos em trabalhar o texto como uma conversa, cuidando para que a mesma se constituísse no sentido que Teixeira (2004) nos indicou: como convergência das diversidades.

Na contramão de um positivismo que ainda parece vencer no âmbito das políticas acadêmicas, resistimos em afirmar a experiência vivida em comunidade dos processos singulares de comunicar como tecido que cria e transforma o mundo, como consistência a sustentar nosso próprio empreendimento. Esse protagonismo ao tomar parte do processo de produção da vida se efetivou como prática de saúde – não só na experiência mais direta com a constituição de Cosates em Serra, com os movimentos de um Fórum de lutas por saúde no trabalho, mas também na nossa própria atividade laboral, no nosso próprio agir como operárias de pesquisa. Nas devastações cotidianas, ali onde parece tudo sucumbir, um novo plano de possível se efetiva – aquém e além dos projetos e estabilidades. Lançadas aos abalos sísmicos

das políticas governamentais, em especial às de Serra (mas jamais somente), intentamos transmitir uma condição de desassossego. Afinal, somos afeitas às desestabilizações que ritmam a história, que revolvem seu solo aparentemente tranquilo. Colocamos em jogo, assim, um esforço em direção à construção de formas de expressão que dão passagem à precariedade que nos acomete, uma colagem com os cacos que nos restam. Como extrair das ruínas possíveis outros? O que emerge nessa condição de fazer-se sobre as ruínas? Essa é a tensão, como força de atração, que congrega, numa disposição um tanto quanto instável, fragmentos diversos. Aí reside nosso método de produção de conhecimento, não apenas na forma da tese, mas em outras de nossas inserções no mundo. É essa nossa estratégia de luta.

7. Referências

1. AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Tradução de António Guerreiro. Portugal: Presença, 1993.
2. _____. **Estado de exceção**. 2. ed. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004. (Coleção Estado de Sítio).
3. _____. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
4. _____. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
5. _____. **Meios sem fim**: notas sobre a política. Tradução de Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Filô/Agamben).
6. _____. **O tempo que resta**: um comentário à Carta aos Romanos. Tradução de Davi Pessoa e Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
7. AGUIAR, Kátia Faria de. **Ligações Perigosas e Alianças Insurgentes**: Subjetividades e movimentos urbanos. 2003. Departamento de Psicologia Social. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
8. ALMEIDA FILHO, Naomar. **O que é saúde?** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.
9. ALTOÉ, Sônia (Org.). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo: HUCITEC, 2004.
10. AMADOR, Fernanda Spanier; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; FONSECA, Tania Mara Galli. (Orgs.). **Clínicas do trabalho e paradigma estético**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.
11. BARRENTO, João. Comentários. In: BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Organização e tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 165-261.
12. BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Modos de gestão e produção de subjetividade. In: ABDALLA, Maurício; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. (Orgs.). **Mundo e sujeito**: aspectos subjetivos da globalização. São Paulo: Paulus, 2004. p. 93-114. (Coleção Alternativa).

13. BARROS, Maria Elizabeth Barros de; AMADOR, Fernanda Spanier. Clínicas do trabalho: abordagens e contribuições da análise institucional ao problema clínico do trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 26, v. 3, p. 55-69, set/dez 2017.
14. BARROS, Maria Elizabeth Barros de; CÉSAR, Janaína Mariano. Pesquisa-Intervenção em dispositivos participativos: ensejando outras relações entre produção de conhecimento e educação. **Polis e Psique**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 171-192, 2015.
15. BARROS, Maria Elizabeth Barros de; GOTARDO, Suzana Maria. Desafios à produção de saúde no trabalho em educação: experimentações em Serra/ES. In: SILVA, Alex Pizzio; KLEIN, Karla Barbosa. (Orgs.). **Trabalho, saúde e segurança**: coletânea de experiências. Curitiba: CRV, 2017. p. 151-161.
16. BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
17. BELCHIOR. À palo seco. In: _____. **Alucinação**. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976, faixa 8.
18. BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andra P. (Orgs.). **Clínicas do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011.
19. BENEVIDES, Regina; PASSOS, Eduardo. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 9, n. 17, p. 561-571, mar/ago 2005a.
20. _____. Humanização na saúde: um novo modismo? **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 9, n. 17, p. 389-406, mar/ago 2005b.
21. BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. Seleção e apresentação de Willi Bolle; Tradução de Celeste H. M. Ribeiro de Sousa (et al.). São Paulo: Cultrix/Edusp, 1986.
22. _____. **Passagens**. Organização da edição brasileira de Willi Bolle; Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte; São Paulo: UFMG; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009a.
23. _____. Experiência. In: _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009b. (Coleção Espírito Crítico). p. 21-25.
24. _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas; v. 1).

25. _____. **A origem do drama trágico alemão**. Edição e tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.
26. _____. **Rua de mão única / Infância berlinense: 1900**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b.
27. _____. Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire. In: _____. **Baudelaire e a modernidade**. Edição e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Filô/Benjamin). p. 103-149.
28. BORGES, Jorge Luis. El libro de arena. In: _____. **Narraciones**. 20. ed. Madrid: Cátedra, 1998. p. 231-235.
29. _____. A Biblioteca de Babel. In: _____. **Ficções**. Tradução de José Colaço Barreiros. Barcelona: ACJ, 2000. p. 50-57.
30. BOTECHIA, Fabíola; ATHAYDE, Milton. Conversas sobre o trabalho sob o ponto de vista da atividade: algumas abordagens metodológicas. In: BARROS, Maria Elizabeth Barros de; HECKERT, Ana Lúcia Coelho; MARGOTO, Lilian (Orgs.). **Trabalho e Saúde do professor**: Cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 43-70.
31. BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm>. Acesso em: 03 jan. 2017.
32. BRITO, Janaína Madeira. **“Loucas docências benjaminianas”**: política da narratividade e produção de saúde. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES.
33. BRITO, Jussara; ATHAYDE, Milton; NEVES, Mary Yale. (Orgs.). **Caderno de textos**: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003.
34. CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 7. ed. Tradução de Maria Thereza Redg de Carvalho Garrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
35. CARROLL, Lewis. **Alice no país das Maravilhas**. São Paulo: L&PM, 1998.
36. CASTRO, Cláudia Maria de. A arte de caçar borboletas. In: SOUZA, Solange Jobin e; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2009. p. 205-217.

37. CÉSAR, Janaína Mariano; SILVA, Fábio Hebert da; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. O lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulinas, 2014. v. 2. p. 153-174.
38. CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
39. DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
40. _____. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
41. _____. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.
42. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 2. v.
43. _____. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. 4. v.
44. DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudos de psicopatologia do trabalho. 5. ed. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.
45. DIAS, Edir Augusto. **Geografia** – por uma outra etimologia. Texto disponibilizado em 14 fev. 2009. Disponível em: <http://geovivencias.blogspot.com/2009/02/geografia-por-uma-outra-etimologia.html>. Acesso em: 10 jun. 2010.
46. DINIZ, Davidson de Oliveira. Walter Benjamin e as Passagens: uma narrativa poética do histórico. **Cadernos Benjaminianos**, [S.l.], n. 1, p. 74-93, dez. 2009.
47. ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
48. ESPÍRITO SANTO. Lei Estadual nº 5627, de 17 de março de 1997. Cria a Comissão de Saúde do Trabalhador (COSAT) do Serviço Público do Estado do Espírito Santo e o Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador (CONCOSAT). **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 03 abr. 1998. Disponível em:

<http://www.al.es.gov.br/antigo_portal_ales/images/leis/html/L5627.html>.
Acesso em: 03 abr. 2014.

49. FERRARI, Cyrus Marcondes; BOTECHIA, Fabíola. O Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho ou como construir um modo coletivo de funcionamento. In: BARROS, Maria Elizabeth Barros de; HECKERT, Ana Lúcia Coelho; MARGOTO, Lilian (Orgs.). **Trabalho e Saúde do professor: Cartografias no percurso**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 71-78.
50. FERREIRA, Marcelo Santana. Walter Benjamin e a questão das narratividades. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 121-133, 2011.
51. FÓRUM COSATE. Relatório das atividades e ações desenvolvidas pelas COSATEs do Projeto Piloto nas escolas CMEI “Olindina Leão Nunes” e EMEF “Manoel Carlos de Miranda”, de 29 de setembro a 15 de dezembro de 2014, Serra, 2015.
52. FOUCAULT, Michel. Método. In: **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 88-97.
53. _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
54. _____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
55. _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.
56. FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.
57. FREUD, Sigmund; BREUER, Josef. Estudos sobre a histeria (1893-1895). In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Tradução de Laura Barreto. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. v. 2.
58. GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin: Os cacos da história**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
59. _____. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas; v. 1). p. 7-19.
60. _____. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

61. GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
62. GOODY, Jack; WATT, Ian. **As consequências do letramento**. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Paulistana, 2006.
63. GOTARDO, Suzana Maria. **Políticas de comunidade nos terrenos da educação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
64. GOTARDO, Suzana Maria; BRITO, Hervacy; FREITAS, Maria Carolina de Andrade. A implementação das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (Cosates) como política pública no município de Serra-ES. In: VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2015.
65. GOTARDO, Suzana Maria; BRITO, Hervacy; FREITAS, Maria Carolina de Andrade; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; ARAÚJO, Vânia Carvalho de. O processo de formação de comissões de saúde do trabalhador da educação: experiência e política. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 50, n. 2, p. 334-353, jul/dez 2016.
66. GOTARDO, Suzana; ROSEIRO, Carolina. O psicólogo e a crise. **A Gazeta**, Vitória, p. 21, 24 fev. 2017.
67. GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. Tradução de Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1987.
68. GUATTARI, Félix; NEGRI, Toni. **Os novos espaços de liberdade**, seguido de das liberdades na Europa e da carta arqueológica. Tradução da Editora Centelha. Coimbra: Centelha, 1987.
69. GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
70. HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
71. HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão**. Guerra e democracia na era do Império. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.
72. HECKERT, Ana Lúcia Coelho. **Narrativas de resistências**: Educação e política. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
73. HECKERT, Ana Lúcia Coelho; NEVES, Cláudia Abbês Baeta. Modos de formas e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção de coletivo.

In: BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE. POLÍTICA NACIONAL DE HUMANIZAÇÃO. **Formação e intervenção**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. p. 13-27.

74. KONDER, Leandro. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
75. LACAZ, Alessandra Speranza; ROMANIO, Marcel; GOTARDO, Suzana Maria; HECKERT, Ana Lúcia Coelho. Questões contemporâneas no campo das políticas educacionais: Produção comunitária, Criminalização da vida e Práticas de liberdade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** – UERJ, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 479-500, 2012.
76. LANCETTI, Antonio. Clínica grupal com psicóticos: a grupalidade que os especialistas não entendem. In: _____. (Org.). **Saúdeloucura 4**. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 155-171.
77. LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antonio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios**: Revista de filosofia, Natal, v. 20, n. 33, p. 449-484, jan/jun 2013.
78. LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
79. LUCIANO, L. S.; ANDRADE, A. L.; RAIZEM, M. H.; ALMEIDA, U. R. Mapeamento das condições de saúde e trabalho dos professores do município da Serra/ES. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICOSSOCIOLOGIA DO TRABALHO, 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2012.
80. MACHADO, Leila Domingues. Subjetividades contemporâneas. In: BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.). **Psicologia**: questões contemporâneas. Vitória: Edufes, 1999. p. 211-229.
81. MINAYO-GOMES, Carlos; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Saúde, trabalho e processos de subjetivação nas escolas. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 24-52, 2002.
82. MENDES, René; DIAS, Elizabeth Costa. Da Medicina do Trabalho à Saúde do Trabalhador. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 5, n. 25, p. 341-349, 1991.
83. MIRANDA, Geane Uliana; SZPILMAN, Ana Rosa Murad. Experimentações do fórum COSATE: uma construção coletiva no âmbito das políticas educacionais no município de serra/ES. In: SEMINÁRIO CURRÍCULOS, CULTURAS E COTIDIANOS, 2013, Vitória. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.seminarionupec3.com.br/resources/anais/21/1371248772_ARQUIVO_TextoCOSATE.pdf>. Acesso em 20 abr. 2014.
84. NEVES, Claudia Abbês Baeta. Gilles Deleuze e a Política: interferências nos modos de se estar nos verbos da vida. In: NASCIMENTO, Maria Lívia;

- TEDESCO, Sílvia. (Org.). **Ética e Subjetividade**: novos impasses no contemporâneo. Porto Alegre: Sulinas, 2009. p. 192-213.
85. PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de; ESCÓSSIA, Lílana. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 17-31.
 86. PELBART, Peter Pál. A comunidade dos sem comunidade. In: _____. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003. p. 28-41.
 87. REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz Editora, 2005.
 88. _____. **Dicionário Foucault**. Tradução de Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
 89. ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Kátia Faria. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, [S.l.], a. 23, v. 4. p. 64-73, 2003.
 90. _____. Entreatos: percursos e construções da Psicologia na rede pública de ensino. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** – UERJ, Rio de Janeiro, a. 10, n. 1, p. 68-84, 1. quad. 2010.
 91. ROLNIK, Suely. **Ninguém é deleuziano**. Texto disponibilizado em 23 jun. 2014. Disponível em: <<https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/06/23/ninguem-e-deleuziano-suely-rolnik/>>. Acesso em: 06 out. 2017.
 92. ROSA, João Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
 93. SAINT CLAIR, Ericson. **Gabriel Tarde e a comunicação**: por um contágio da diferença. Rio de Janeiro: Multifoco, 2012.
 94. SERRA (Município). Lei nº 4.513, de 25 de maio de 2016. Cria a Comissão de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATE) do Serviço Público do município de Serra (ES) e o Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (CONCOSATE). **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 31 mai. 2016, n. 519. p. 84-87.
 95. SCHÖPKE, Regina. **O conceito de "diferença" na obra de Gilles Deleuze**. Texto disponibilizado em 22 nov. 2009. Disponível em: <<http://rogersil.blogspot.com.br/2009/11/o-conceito-de-diferenca-na-obra-de.html>>. Acesso em: 06 out. 2017.
 96. SILVA, André do Eirado; PASSOS, Eduardo Henrique; FERNANDES, Carols Vinícius de Assumpção; GUIA, Fernanda Rodrigues da; LIMA, Fernanda Ratto de; CARVALHO, Julia Florêncio de; BARROS, Letícia Maria Renault de;

- VASCONCELOS, Christian Sade. Estratégias de pesquisa no estudo da cognição: o caso das falsas lembranças. **Psicologia e Sociedade**, [S.l.], a. 22, v. 1, p. 84-94, 2010.
97. SILVA, Claudia Osório da; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; LOUZADA, Ana Paula Figueiredo. Clínica da Atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (Orgs.) **Clínicas do Trabalho**: Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 188-207.
98. TARDE, Gabriel. **As leis da imitação**. Tradução de Carlos Fernandes Maia e Maria Manuela Maia. Porto – Portugal: Rés Editora, 2000.
99. _____. **As leis sociais**: um esboço de Sociologia. Tradução de Francisco Traverso Fuchs. Niterói: UFF, 2011.
100. TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. As redes de trabalho afetivo e a contribuição da saúde para a emergência de uma outra concepção de público. In: RESEARCH CONFERENCE: RETHINKING "THE PUBLIC" IN PUBLIC HEALTH: NEOLIBERALISM, STRUCTURAL VIOLENCE, AND EPIDEMICS OF INEQUALITY IN LATIN AMERICA CENTER FOR IBERIAN AND LATIN AMERICAN STUDIES UNIVERSITY OF CALIFORNIA, 2004, San Diego. **Working-paper...** San Diego, 2004. Disponível em: <<http://www.corposem.org/rizoma/redeafetiva.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2009.
101. _____. Mostras e redes sociais: a função curatorial no aprimoramento das práticas de saúde (Prefácio). In: MOSTRA NACIONAL DE EXPERIÊNCIAS EM ATENÇÃO BÁSICA / SAÚDE DA FAMÍLIA, 4., 2014, Brasília. **Memorial...** Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <http://dab.saude.gov.br/portaldab/biblioteca.php?conteudo=publicacoes/memorial_IVMostra>. Acesso em: 03 jan. 2018.
102. TRABALHADOR rural poderá receber casa e comida no lugar do salário. **Carta Capital**, São Paulo, 3 mai. 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/trabalhador-rural-podera-receber-casa-e-comida-no-lugar-do-salario>>. Acesso em: 3 mai. 2017.
103. VALLA, Victor Vincent. Prefácio: Controle social ou controle público? Uma contribuição ao debate sobre controle social. In: WENDHANSEN, Águeda. **O duplo sentido do controle social**: (des)caminhos da participação em saúde. Itajaí: Univali, 2002.
104. ZAMBONI, Jésio; SZPILMAN, Ana Rosa Murad; MIRANDA, Geane Uliana; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Primeiras notas sobre o Fórum das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATES) no Município de Serra, Espírito Santo. **Advir**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 105-118, jul 2013.

105. ZORZANELLI, Rafaela Teixeira. A emergência da cura pela palavra na medicina mental do século XIX. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 298-308, jun 2011.
106. ZOURABICHVILI, François. Deleuze e o possível. In: ALIEZ, Éric (Org.). **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. Coordenação da tradução de Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 333-356.

APÊNDICES

APÊNDICE A – RELATÓRIO DO PROJETO PILOTO REALIZADO EM 2014 COM AS COSATES EM SERRA



[RELATÓRIO DAS COMISSÕES DE SAÚDE DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO EM SERRA-ES]

Relatório das atividades e ações desenvolvidas pelas COSATEs do Projeto Piloto nas escolas CMEI “Olindina Leão Nunes” e EMEF “Manoel Carlos de Miranda”, de 29 de setembro a 15 de dezembro de 2014.

FICHA TÉCNICA

ORGANIZADORAS

Hervacy Brtio (PFIST/NEPESP/UFES)

Maria Carolina Andrade Freitas (PFIST/NEPESP/UFES)

Suzana Maria Gotardo Chambela (PFIST/NEPESP/UFES)

COORDENAÇÃO

Maria Elizabeth Barros de Barros (PFIST/NEPESP/UFES)

COLABORADORES

Alexandre Custódio Pinto (FUNDACENTRO)

Ana Rosa Murad Szpilman (PFIST/NEPESP/UFES)

Anália Costa Oliveira (COSATE Piloto – CMEI “Olindina Leão Nunes”)

Beatriz Pitanga Barcelos Campinhos (COSATE Piloto – CMEI “Olindina Leão Nunes”)

Camille Abreu Cruz (PFIST/NEPESP/UFES)

Carolina Soares Marques (COSATE Piloto – EMEF “Manoel Carlos de Miranda)

Cláudia Torres Sasso (MPE-ES)

Danuza Fonseca (PFIST/NEPESP/UFES)

Eduardo José Ramos Cabral Coelho (Conselho Municipal de Educação de Serra)

Emília Carreiro Ribeiro (CEREST-ES)

Eliane do Carmo România de Vasconcelos (CEREST-ES)

Gean Carlos Nunes de Jesus (SINDIUPES)

Isadora Lee Padilha Ferri (PFIST/NEPESP/UFES)

Iza Maestri Aleixo (COSATE Piloto – EMEF “Manoel Carlos de Miranda)

Jaddh Yasmin Malta Cardoso (PFIST/NEPESP/UFES)

Janaína Madeira Brito (PFIST/NEPESP/UFES)
Janaína Mariano César (PFIST/NEPESP/UFES)
James de Freitas (COSATE Piloto – CMEI “Olindina Leão Nunes”)
Jésio Zamboni (PFIST/NEPESP/UFES)
Líbia Gomes Monteiro (PFIST/NEPESP/UFES)
Liliane Graça Santana (CEREST-ES)
Luzimar dos Santos Luciano (PFIST/NEPESP/UFES)
Maria Bernadeth Vieira Martins (PFIST/NEPESP/UFES)
Maria de Lurdes Gomes Mello (COSATE Piloto – CMEI “Olindina Leão Nunes”)
Mariceli Gottardo Mocelin (PFIST/NEPESP/UFES)
Marlene de Souza Pego da Silva (COSATE Piloto – EMEF “Manoel Carlos de
Miranda)
Nizelene Pissinate (SEDU-Serra)
Regina Celia Xavier (COSATE Piloto – EMEF “Manoel Carlos de Miranda)
Robinson Nunes dos Santos (DMST-Serra)
Rosiane Pereira Rangel de Oliveira (COSATE Piloto – EMEF “Manoel Carlos de
Miranda)
Ueberson Ribeiro Almeida (PFIST/NEPESP/UFES)

LISTA DE SIGLAS

ASG – Auxiliar de Serviços Gerais

CAT – Comunicação de Acidente de Trabalho

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

CEREST-ES – Centro de Referência em Saúde do Trabalhador do Espírito Santo

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CTA – Corpo Técnico Administrativo

COSATE – Comissão de Saúde do Trabalhador da Educação

CONCOSATE – Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

DMST-Serra – Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho da Prefeitura Municipal de Serra

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ES – Espírito Santo

ESF – Estratégia de Saúde da Família

FUNDACENTRO – Fundação Jorge Duprat e Figueiredo

GEVS – Gerência de Vigilância em Saúde do Trabalhador

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

IPS – Instituto de Previdência de Serra

MOI – Modelo Operário Italiano

MP-ES – Ministério Público do Espírito Santo

NR – Norma Regulamentadora

NEPESP – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Política

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PMS – Prefeitura Municipal de Serra

PFIST – Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho

RENAST – Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador

SEDU-Serra – Secretaria Municipal de Educação de Serra

SINDIUPES – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo

SUS – Sistema Único de Saúde

UBS – Unidade Básica de Saúde

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UPA – Unidade de Pronto Atendimento

VISAT – Vigilância em Saúde do Trabalhador

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	O PERCURSO DO PROJETO PILOTO DAS COSATES EM SERRA/ES NO ANO DE 2014	10
2.1	Primeiro Encontro Presencial	10
2.2	Primeira Atividade de Dispersão	12
2.3	Segundo Encontro Presencial	18
2.4	Segunda Atividade de Dispersão	20
2.5	Terceiro Encontro Presencial	27
2.6	Terceira Atividade de Dispersão	31
2.7	Quarto Encontro Presencial	34
2.8	Quarta Atividade de Dispersão	36
2.9	Quinto Encontro Presencial	39
2.10	Quinta Atividade de Dispersão	43
2.11	Sexto Encontro Presencial	48
3	RESULTADOS PRODUZIDOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM O PROJETO PILOTO	51
3.1	Construção de referenciais organizativos para a implementação das COSATEs como política pública	51
3.2	Deslocamento da queixa ao poder de agir	54
3.3	Produção de grupalidade e construção de credibilidade das COSATEs	57
3.4	Aquecimento de redes no meio de trabalho	62
4	PRODUTOS DO PROJETO PILOTO	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA POTENCIALIDADE DAS COSATES COMO FERRAMENTAS DE GESTÃO NO ÂMBITO DA SAÚDE DO TRABALHADOR	68
6	REFERÊNCIAS	70
7	ANEXOS	72

1 INTRODUÇÃO

Em cada um de nós, há como que uma ascese, parcialmente dirigida contra nós próprios. Somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e de floras [...] O deserto, a experimentação sobre si próprio, é a nossa única identidade, a nossa única oportunidade para todas as combinações que nos habitam [...] O deserto crescia, mas povoando-se à medida que crescia. Isto não tinha nada a ver com uma escola, com processos de reconhecimento, mas muito com encontros [...] criar encontros em si mesmo (DELEUZE; PARNET, 2004).

O Fórum das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATE) constituiu-se em agosto de 2012 com o objetivo de implementar tais comissões no município de Serra, Espírito Santo (ES), a partir da articulação de várias instituições, a saber: Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST)⁴³, Centro de Referência em Saúde do Trabalhador do Espírito Santo (CEREST-ES), Ministério Público do Espírito Santo (MP-ES), Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES), Conselho Municipal de Educação do município de Serra, Fundação Jorge Duprat e Figueiredo (FUNDACENTRO), Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho da Prefeitura Municipal de Serra (DMST-Serra), profissionais de escolas municipais de Serra e de outros órgãos vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Serra (SEDU-Serra). A partir de uma série de discussões provocadas em meio a esse movimento, foi produzida uma proposta de Projeto de Lei (Anexo I) a ser apresentada aos órgãos competentes, instituindo as COSATEs no município de Serra, no intuito de contribuir para a promoção de saúde⁴⁴ no ambiente escolar.

⁴³ O PFIST é um programa vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Política (NEPESP), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

⁴⁴ Não entraremos com mais detalhes aqui na complexa discussão acerca da noção de saúde, mas faz-se necessário afirmar que a tomamos sob uma perspectiva que não a reduz ao plano orgânico, o qual remete à manutenção de um equilíbrio fisiológico, como acreditaram durante séculos e, de certo modo, até hoje, as ciências da saúde, em especial, a Medicina. Em oposição a essa ideia de equilíbrio, de enquadramento orgânico, bem como a designação frequente de saúde por ausência de doença, como negatividade, adotamos a perspectiva instituída por Canguilhem (1990) de saúde como capacidade normativa inerente à vida, como a capacidade de instituir novas normas em situações novas, o que extrapola medidas previamente definidas do que seja saudável ou patológico. Essa noção dá visibilidade ao mecanismo dinâmico da vida, a qual se modifica diante das adversidades.

Uma preocupação do Fórum foi a de construir uma lei com a participação dos sujeitos que operam diretamente nesse campo – uma política pública formulada com e não para os trabalhadores. Outra preocupação foi a de investigar criteriosamente a viabilidade de tal projeto e os efeitos que o mesmo poderia produzir. Com essa perspectiva, optou-se pela realização de um Projeto Piloto em duas escolas municipais, tendo em vista, inclusive, que não se conhecem registros de outras Comissões de Saúde em local de trabalho no âmbito da educação no Brasil.

A implementação do Projeto Piloto foi possibilitada pela autorização da SEDU-Serra, a qual oportunizou reorganização de carga horária dos profissionais que compuseram as Comissões, de modo que quatro horas semanais de suas jornadas passaram a ser destinadas ao desenvolvimento de atividades ligadas às mesmas. Participaram do Projeto Piloto, durante o ano de 2014: o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Olindina Leão Nunes” e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Manoel Carlos de Miranda”, ambas escolhidas em processo de intensa discussão promovido pelo Fórum. Em cada uma das escolas, por sua vez, foram disparadas discussões coletivas para a eleição dos membros e respectivos suplentes que participariam desse projeto. Por motivos administrativos, nem todos os membros eleitos puderam participar das comissões, devido à indisponibilidade de substitutos para os mesmos. Nesses casos, os suplentes assumiram a participação na Comissão, respeitando-se o número de integrantes previstos para as mesmas na proposta de Projeto de Lei. Tal situação será analisada mais detalhadamente no item 3.4 deste relatório. As tabelas com os nomes dos membros eleitos e dos que de fato participaram do Projeto Piloto encontram-se nos Anexos II e III.

O Fórum COSATE elaborou um curso de formação, previsto inclusive na proposta de Projeto de Lei, visando disparar o trabalho das Comissões nas escolas. A proposta formativa foi empreendida sob a coordenação de pesquisadores vinculados ao PFIST e constituiu-se, ainda, como uma estratégia de pesquisa-intervenção (AGUIAR; ROCHA, 2007), a qual constitui-se como um tipo de pesquisa-participativa que se destaca pela abordagem micropolítica ⁴⁵ dos processos em estudo. Parte do

⁴⁵ Micro e macropolítica não são aqui expressões que remetem a dimensões: pequeno ou grande. Tais concepções referem-se a um plano de visibilidade. Macro, nesse sentido, remete ao plano das formas, do que está instituído e, portanto, facilmente identificado; fazem parte do que Guattari e Rolnik (2007)

entendimento que a ação da pesquisa não apenas transforma seu próprio campo, mas inscreve-se no mesmo por atravessamentos de força que precisam ser colocados em análise.

Tendo isso em vista, o curso foi pautado no princípio de formação no e pelo trabalho, contemplando atividades de encontro presenciais (realizadas na FUNDACENTRO) e atividades de dispersão (desenvolvidas nas duas escolas participantes do Projeto Piloto).

Nas atividades de encontros presenciais reuniram-se os membros das duas COSATEs Piloto, juntamente à equipe responsável pela formação. Foi priorizada, nesse espaço, uma dinâmica dialógica, na qual: as participantes trouxeram as experiências de seu trabalho, foram apresentados a conteúdos conceituais e posteriormente analisaram a própria produção do conhecimento.

Nas atividades de dispersão, os membros discutiram entre si e/ou junto à comunidade escolar temas e atividades previamente programados, de modo a articular elementos debatidos nos encontros presenciais ao cotidiano de trabalho, atuando ainda como multiplicadores das questões abordadas na formação.

A criação de tal formato deu-se a partir da concepção de que formação e trabalho são indissociáveis e que este deve ser analisado coletivamente. Nesse sentido, fez-se necessário o delineamento de estratégias para que os canais de comunicação fossem ampliados nos espaços das escolas participantes do Projeto Piloto. Essa ampliação contempla o estabelecimento e/ou fortalecimento de parcerias com outros equipamentos sociais, bem como o envolvimento de diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Sob tal perspectiva, o processo formativo priorizou a produção de uma grupalidade (LANCETTI, 1993), mais que o ensino e aprendizagem de conteúdos conceituais a serem aplicados ao meio de trabalho.

designam por nível molar. Já a micropolítica é uma referência ao plano das intensidades, molecular, ao campo de forças, agenciamentos e embates que vão modificando a realidade.

Com relação ao curso, ainda é importante salientar que o Fórum considerou importante a participação de todos os suplentes eleitos no curso de formação, o que foi analisado como inviável pelo setor responsável na Prefeitura Municipal de Serra (PMS), tendo em vista o impacto financeiro, em especial por se tratar de uma ação não prevista com antecedência suficiente no planejamento da PMS.

2 O PERCURSO DO PROJETO PILOTO DAS COSATES EM SERRA/ES NO ANO DE 2014

Conforme relatado acima, o trabalho das COSATEs foi disparado por um curso de formação, sendo que este se realizou em 11 encontros semanais, com duração de 4 horas cada, conforme cronograma disponível no Anexo IV. A seguir, encontram-se relatadas as produções de cada um desses encontros.

2.1 PRIMEIRO ENCONTRO PRESENCIAL

Data: 29 de setembro de 2014

Atividade Prevista: Abertura Oficial do Projeto Piloto

Local: FUNDACENTRO

Relato do trabalho realizado:

- No primeiro encontro presencial aconteceu a cerimônia de abertura do curso de formação para as COSATEs Piloto. O encontro foi aberto à participação do público em geral, sendo o convite estendido a todos os membros do Fórum COSATE. Estiveram presentes representantes do SINDIUPES, da SEDU/Serra, membros das Comissões da EMEF “Manoel Carlos de Miranda” e CMEI “Olindina de Leão Nunes”, além de membros do PFIST.
- Foram constituídas três mesas, sendo a primeira composta pela Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Barros de Barros (UFES/PFIST), pela promotora do MP-ES Dr.^a Claudia Sasso Torres, pela Gerente do Centro de Formação Professor Pedro Valadão Perez (SEDU-Serra) Marina Rodrigues Miranda, pelo

representante do SINDIUPES Gean Carlos Nunes de Jesus e pela diretora da FUNDACENTRO na unidade de Vitória, Maria Angela Pizzani Cruz. Na fala dos componentes da mesa, ficou destacada a importância do tema Saúde do Trabalhador da Educação, bem como o ineditismo na proposta e a importância de aliar a mesma à pesquisa.

- A mesa seguinte foi composta pelas doutorandas Suzana Maria Gotardo Chambela, Maria Carolina de Andrade Freitas, Hervacy Brito; pelas mestradas Danuza Fonseca e Líbia Gomes Monteiro; e pelas estagiárias de Psicologia Camille Abreu Cruz, Isadora Lee Padilha Ferri, Jaddh Yasmin Malta Cardoso e Mariceli Gottardo Mocelin, todas vinculadas ao PFIST. Nessa mesa abordou-se o processo formativo proposto para o Projeto Piloto das COSATEs, a metodologia e dinâmica de trabalho do curso de formação. Também nela foi repassada aos membros das Comissões a tarefa para o primeiro encontro de dispersão em cada escola.
- A terceira e última mesa foi composta pelos membros das Comissões e pela Diretora do CMEI “Olindina Leão Nunes” Maria da Penha Araújo. Na fala das mesmas destacaram-se o processo de constituição das COSATEs e suas expectativas em relação ao desafio que vislumbravam com a nova atividade. Muitas profissionais aludiram, nesse momento, ao adoecimento advindo do trabalho na educação, o qual é marcado por diversas queixas. Mas cabe destacar que todas mostraram-se bastante convictas de suas apostas na Comissão como uma possibilidade concreta de mudanças nesse quadro, cientes da novidade de tal trabalho e de que se trata de um referencial ainda a ser construído. Importante frisar ainda a fala de uma participante:

“A nossa pesquisa tem um terreno fértil”. [Grifo nosso]

- A expressão nossa pode ser considerada um efeito do engajamento nesse processo, o que se evidencia já nesse início do Projeto Piloto.
- Após as falas, os responsáveis pela condução do curso de formação responderam às dúvidas dos membros das Comissões.
- Imagens de encontros presenciais na FUNDACENTRO encontram-se no Anexo V.

2.2 PRIMEIRA ATIVIDADE DE DISPERSÃO

Data: 06 de outubro de 2014

Atividade Prevista: Estudo e discussão da proposta de Projeto de Lei das COSATEs

Local: CMEI “Olindina Leão Nunes”

Relato do trabalho realizado:

- Conforme acordado, o estudo da proposta de Projeto de Lei foi o disparador do encontro. As integrantes da COSATE haviam lido previamente tal material e empreenderam discussão coletiva, destacando as dúvidas quanto ao texto, sugestões de modificações quanto ao conteúdo do mesmo, pontos positivos em relação à proposta, bem como possíveis desafios para sua implementação. É importante destacar que o acordo com a equipe responsável pela formação foi que a Comissão se reuniria das 07 às 11 horas e que a equipe só chegaria às escolas às 08 horas e 30 minutos. Desse modo, quando a equipe chegou, as dúvidas já haviam sido elencadas e o grupo estava discutindo os demais pontos. Percebe-se um engajamento por parte das participantes, bem como uma preocupação em cumprir com a tarefa proposta.
- Houve duas dúvidas quanto ao texto. Uma foi referente à função do Secretário Geral, descrita no art. 5º, Inciso II. A equipe de formação esclareceu que, segundo a proposta discutida pelo Fórum COSATE, a ideia é que um dos membros da Comissão assuma as tarefas descritas no período do mandato da mesma. Contudo, para fins do Projeto Piloto, a sugestão foi a de que houvesse um rodízio, de modo que, a cada encontro, um membro diferente pudesse vivenciar tal função. A outra dúvida foi quanto ao art. 10, § 1º, o qual afirma que os membros das COSATEs não poderão ser removidos, redistribuídos e/ou transferidos de ofício durante a vigência de seu mandato e até 01 ano após o encerramento do mesmo. A questão foi elucidada e explicou-se que tal medida encontra-se, inclusive, na Lei Estadual Nº 5.627/1998 (ESPÍRITO SANTO, 1998) – a qual serve como base para a proposta de Projeto de Lei ora discutida –, como uma medida para proporcionar maior liberdade de ação aos integrantes das Comissões. A partir disso, as participantes consideraram tal item como um ponto bastante positivo na proposta de Projeto de Lei. Importante destacar uma preocupação, inclusive, com a questão das professoras

substitutas que já compõem a COSATE no CMEI e com a possibilidade de continuidade do trabalho no ano letivo seguinte, tendo em vista o processo de remoção que ocorre a cada início do ano.

- Como sugestão ao texto, as participantes propuseram que o Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador (CONCOSATE) –, previsto na proposta de Projeto de Lei – seja acionado por ocasião da construção de novas escolas, com o intuito de que o projeto arquitetônico seja avaliado quanto à adequação às normas de segurança e saúde do trabalhador. Com o mesmo intuito, sugere-se que as COSATEs também participem do planejamento de reformas das escolas existentes, bem como da aquisição de mobiliários. Outra sugestão – não necessariamente ao texto do projeto, mas à execução do Piloto – foi a de explicar aos pais sobre a existência da COSATE na escola. Uma ideia foi a do envio de bilhetes aos mesmos, tendo em vista que se considerou importante o apoio destes, além de uma satisfação quanto ao motivo pelo qual os filhos teriam um professor diferente na sala às segundas-feiras, o que se configura como importante estratégia de cuidado para com o público atendida pela escola. Também como sugestão para a realização dos encontros, colocou-se a ideia de uma pausa de 20 minutos para o lanche. Tal ponto, aparentemente simples, gerou uma longa discussão acerca do trabalho dos professores da Educação Infantil, os quais, diferente de outros níveis de ensino, não possuem um momento para lanche, ir ao banheiro ou “respirar” durante o turno de trabalho. Isso porque não podem deixar a turma sozinha no recreio ou em qualquer outro momento. Esse aspecto aparecerá, inclusive, como um risco importante no diagnóstico das condições de trabalho produzido posteriormente pela COSATE.
- Alguns desafios ao trabalho da COSATE foram elencados, a começar pela suposta dificuldade em mobilizar dos trabalhadores. Nesse sentido, uma participante fala que:

“Tem gente que se blinda: não quer expressar o que incomoda, os riscos”.

Essa atitude, segundo algumas delas, provém de uma certa acomodação ou da descrença de que os problemas podem ser resolvidos. Outros desafios discutidos foram: pouca integração entre as escolas da rede; não reconhecimento do trabalho feito nos CMEIs (desvalorização das atividades da

educação infantil, como um “trabalho menor”, que não “prepara adequadamente” a criança); necessidade de uma maior integração entre os estabelecimentos de ensino, tendo em vista que muitas lutas em prol de melhores condições de trabalho são travadas isoladamente; articular as atividades da COSATE aos espaços formativos existentes, tendo em vista que, segundo as participantes, os conteúdos de formação previstos “vêm prontos” e “estão fora da realidade da escola”, além de não haver apoio de formadores externos no que tange ao processo de formação continuada na Educação Infantil do município. Por fim, ainda como um desafio, foi destacada a falta de normas de fiscalização das condições de trabalho dos profissionais da educação, em alusão à apresentação feita por Alexandre Custódio Pinto, pesquisador da FUNDACENTRO, no encontro de abertura.

- Como ponto positivo foi destacada a possibilidade de poder interferir no quadro de adoecimento percebido entre os profissionais da educação e a potencialidade de uma ação conjunta, tendo em vista que o Projeto Piloto conta com vários agentes engajados. Ganha destaque, na fala das participantes, a atuação do MP-ES, na figura da promotora Cláudia Torres Sasso, como uma força para a garantia dos direitos dos trabalhadores. Cabe ainda ressaltar que elas consideram que a existência formalizada da Comissão é um respaldo às lutas que, isoladamente, já são empreendidas ou que precisam ser colocadas em questão.
- O encontro da Comissão ocorreu em uma sala onde comumente são realizadas as reuniões da equipe da escola. É importante destacar que a mobília da sala é, basicamente, projetada para uso infantil, o que pode ser visualizado no Anexo VI. O desconforto e as dores em passar a manhã utilizando mesas e cadeiras muito pequenas suscitou a discussão de questões ergonômicas relativas ao mobiliário, instrumentos e materiais utilizados nos CMEIs. As professoras relatam faltar materiais necessários à prevenção de doenças, como, por exemplo, luvas para as cuidadoras que realizam a higienização das crianças.

Local: EMEF “Manoel Carlos de Miranda”

Relato do trabalho realizado:

- O encontro começou com a apresentação das expectativas sobre a participação na COSATE e passou à discussão dos pontos da Lei que as participantes julgaram importantes.
- A reunião transcorreu realçando as dificuldades encontradas por todos os membros da COSATE de se reunirem para o cumprimento das tarefas propostas, já que são inúmeros os atravessamentos escolares que surgem e solicitam atenção das participantes. Apresentaram, por exemplo, a necessidade de adequação da Comissão em vista da impossibilidade dos componentes eleitos inicialmente em serem administrativamente autorizados para compor a COSATE. Uma das professoras eleitas não pôde assumir função na Comissão por não contar com um substituto⁴⁶. Outra professora desistiu da função, devido a fazer parte do turno vespertino e o horário de reunião da COSATE ser às manhãs. Desse modo, duas suplentes foram então acionadas.
- Além deste primeiro debate, as participantes manifestaram como é importante para elas estarem reunidas para a tarefa da COSATE. Pois enfatizaram o quanto é difícil contar com espaços de conversação na escola e troca de experiências e ideias. As reuniões de praxe estabelecidas mostraram-se insuficientes para a efetivação dos diálogos necessários. Assim, este primeiro encontro, nos dizeres das participantes, além de propiciar o início das tarefas da COSATE, funcionou como um espaço de “desabafo” e cumpriu uma “função terapêutica”.
- Sobre a tarefa de leitura conjunta da Lei, as participantes não conseguiram cumprir na íntegra, em função do tempo e da organização deste encontro primeiro, mas destacaram que:
 - ✓ Quanto ao Art 3º e a função deliberativa e preventiva da COSATE, seria necessário pensar em como lidar com as situações impróprias de trabalho (que vão desde a sujeira de alguns ambientes, passando pela infraestrutura da escola, até a distribuição das tarefas e a hierarquização

⁴⁶ É importante destacar que, para a participação das professoras nas COSATEs Piloto, a SEDU-Serra disponibilizou substitutos, via contrato de extensão de carga horária. Todavia, não havia disponível, dentre os professores previamente cadastrados para tal atividade, profissionais que ministrassem algumas disciplinas em específico – caso da professora em questão.

das funções e cargos, à falta de espaços coletivos de conversação e busca de resolução dos problemas);

- ✓ Quanto ao Art 4º, os membros relembram de “acidentes de trabalho” com as Auxiliares de Serviços Gerais (ASG) em função de produtos químicos utilizados na limpeza, realçam as “más condições de trabalho” (que incluem uma série de elementos: desde as condições materiais (como falta de copos, água potável, sabonetes, materiais para uso com alunos e em sala de aula, entre outros) à organização de trabalho (hierarquizações, desvios de função, sobrecarga, punições, busca de culpados por reprovações de alunos, falta de cobertura legal em caso de adoecimentos e afastamentos, falta de apoio interno e externo em casos de violência, insegurança no trabalho em função de ameaças de alunos, família e comunidade à escola, entre outros) e localizam que tudo isto aumenta a tensão nas relações e torna mais difícil a produção de saúde no ambiente de trabalho.
- ✓ Apontam como indicadores de adoecimento: a falta de horários de relaxamento e pausa entre as aulas (intervalos) que são “ocupados” com o cumprimento de outras tarefas escolares; a divisão e a hierarquização das tarefas e a rotineirização das atividades; a impossibilidade de contatos, conversas e trocas entre colegas e turnos na escola; a falta do estabelecimento de rede com outros dispositivos, recursos, serviços e parceiros no suporte à tarefa escolar; falta de plano de cargos e salários condizentes com as reivindicações da classe; falta de suporte da administração pública no oferecimento de benefícios, como plano de saúde; naturalizações e posturas que criam desgastes e se repetem nas atividades cotidianas; falta de mobilização dos colegas em busca de estratégias comuns de enfrentamento das dificuldades no trabalho. Todos estes fatores precisam ser registrados como desafios e encaminhados pela COSATE a diferentes instâncias resolutivas. Para tanto, necessita-se, porém, a construção de um plano coletivo de ação, que inclua os demais trabalhadores da escola e da rede municipal de educação.
- O encontro se encerra com o encaminhamento da continuidade da leitura do Projeto de Lei, por parte dos membros da COSATE. Discutiu-se muito como

tornar a COSATE um dispositivo de ação coletiva e não apenas uma comissão de vigilância e denúncia.

- Fotos de encontros de dispersão nessa EMEF encontram-se no Anexo VII.

2.3 SEGUNDO ENCONTRO PRESENCIAL

Data: 13 de outubro de 2014

Atividade Prevista: Introdução sobre as COSATEs

Local: FUNDACENTRO

Relato do trabalho realizado:

- Como estratégia metodológica, acordou-se que cada encontro presencial deveria iniciar-se com a partilha das atividades realizadas no encontro de dispersão imediatamente anterior, com a perspectiva de ampliar a integração entre os trabalhos desenvolvidos nas duas escolas. Nesse momento, foram discutidos os seguintes pontos:
 - ✓ Questão da elaboração dos projetos arquitetônicos das escolas, que não levam em consideração as rotinas, a vivência de quem trabalha ou estuda lá. Desta forma, apontaram, são comuns os problemas ergonômicos (como exemplo: torneiras distantes do alcance das crianças, acústica ruim, etc.) que impactam de forma direta no trabalho.
 - ✓ Autonomia dos membros que participam do Projeto Piloto, conforme expresso em fala de uma professora:

“[...] como ainda não é lei, não existe segurança do trabalhador de que, se agir de forma contundente, não causaria um afastamento do profissional?”
 - ✓ Importância do diálogo com outros profissionais da escola e da própria rede, considerando-se, inclusive, a dificuldade dos profissionais em perceber o trabalho de seus pares.
 - ✓ Questões relativas à organização do trabalho, como a necessidade do tempo para conversar e descansar, além de questões estruturais e de recursos, como a falta de papel higiênico, sabão e número insuficiente de banheiros. Nas palavras de um membro:

“[...] são “nadas” que impactam na qualidade do ambiente de trabalho e podem ser causa do adoecimento”.

- ✓ Falta de legislação que garanta melhores condições de trabalho, contemplando ações de prevenção ao adoecimento (em referência, por exemplo, à questão da voz, importante risco à saúde entre os profissionais do magistério).
- ✓ Falta de recursos e de formação para lidar com a questão da educação inclusiva, e a forma como ela tem se constituído em uma carga a mais para os profissionais.
- ✓ Neste ponto, a Coordenadora do CEREST-ES, Liliâne G. Santana destaca a importância das Comissões e do Fórum, como agentes que estão construindo um marco legislativo e, desse modo, funcionam “de baixo para cima”.
- As coordenadoras do curso de formação, Suzana Maria Gotardo Chambela e Maria Carolina Andrade Freitas, apresentam a metodologia e distribuem o programa de trabalho do curso de formação. É solicitado aos membros que cada um analise e compartilhe com todo o grupo seu envolvimento com a proposta das COSATEs. Sendo assim, as participantes contam suas implicações, as quais se seguem do modo como foram aparecendo, nas falas de cada uma:
 - ✓ Questão da acústica na escola e aposta que as COSATEs sejam a oportunidade de fazer alguma coisa para mudar tal realidade; sentimento de impotência e adoecimento no trabalho; participação na COSATE como algo que trouxe esperança; oportunidade de melhoria dos relacionamentos.
 - ✓ Aposta numa possibilidade real de fazer alguma mudança face ao incômodo produzido pela rigidez e fixação de determinados modos de conduzir o trabalho; “necessidade de desnaturalizar”.
 - ✓ Oportunidade de mudança num quadro de riscos, como, por exemplo, os transtornos causados às crianças e profissionais por ocasião de reformas, as quais não são previamente negociadas com as pessoas na escola.

“[...] eu quero somar porque já perdi muito”. [fala de uma participante].

- ✓ Modos de gestão quanto ao desvio de função e produção de adoecimento; angústia gerada em afastamentos.
- ✓ Deslocamento de expectativas, sendo que inicialmente a proposta das COSATEs não foi tão bem recebida: “mais gente da UFES querendo usar a gente de cobaia para o doutorado”; e, após o início do envolvimento com a Comissão suscitando a vontade de contribuir, de não estar “incomodada” sozinha:

“Para que a lei não fique só no papel”.

- ✓ Oportunidade de lutar é um modo de contribuir, de fazer alguma coisa em prol da saúde do trabalhador, ante inúmeras dificuldades no cotidiano de trabalho, como o modo de se proceder às reformas nas escolas, integração dos estagiários, falta de políticas de valorização dos profissionais.
- ✓ Uma participante afirma:

“A COSATE é a luzinha no fim do túnel, a chance de fazer alguma coisa, de lutar, se mover. É a possibilidade de levar nossos problemas para além dos muros da escola, de atuar contra o mal que dentro das escolas hoje”.

- Num exercício sintético, propôs-se a sistematização das falas em três planos: políticas de saúde, de formação e de inclusão.
- Ao final do encontro procedeu-se a orientação para a dispersão seguinte.

2.4 SEGUNDA ATIVIDADE DE DISPERSÃO

Data: 20 de outubro de 2014

Atividade Prevista: Levantamento de organizações e/ou estabelecimentos locais que podem ser articulados ao trabalho das COSATE

Local: CMEI “Olindina Leão Nunes”

Relato do trabalho realizado:

- A partir da atividade proposta para o encontro de dispersão, as integrantes da COSATE começaram a reunião discutindo sobre quais estabelecimentos

poderiam compor com a Comissão na realização de um trabalho de promoção de saúde e/ou prevenção de adoecimento na escola. Pode-se dizer que essa tarefa não foi nada fácil, sendo que as discussões ficaram, por vezes, enfraquecidas durante o encontro. Supõe-se que isso se deu não por um descaso do grupo, mas por alguns fatores que ousamos sugerir. A ideia da identificação dos equipamentos sociais foi colocada no curso de formação como importante para a realização de um trabalho em rede. Todavia, percebemos que a noção de rede é algo abstrato e não produz muitos sentidos no contexto das profissionais do CMEI, o que poderia ter sido trabalhado de modo mais detalhado no encontro anterior. Além disso, apenas uma das integrantes da COSATE é residente do bairro no qual a escola se localiza e, em sua maioria, as professoras não conhecem muito sobre o que existe ou não naquele território em específico.

- O primeiro estabelecimento mencionado foi a Unidade Básica de Saúde (UBS) do bairro. Segundo as participantes, é a organização com a qual já foram realizadas algumas parcerias, mesmo que isso seja algo não muito frequente. Por ocasião da encomenda da atividade de dispersão, uma das integrantes da COSATE procurou antecipadamente a UBS e foi informada que a mesma conta com um profissional de Educação Física, sendo que foi levantada a possibilidade de que o mesmo possa fazer uma articulação com a escola para a realização de ginástica laboral. A ideia foi muito bem recebida pelas integrantes da Comissão e suscitou algumas questões: em que horário fazer? Como os profissionais da escola vão participar? Onde fazer? Poderia ser na praça, ao ar livre?
- Nessa perspectiva, é colocada a necessidade de um trabalho preventivo também a ser realizado por profissional da fonoaudiologia. Elas recordam de uma outra escola da rede na qual foi desenvolvido um projeto nesse sentido e manifestam vontade de que a COSATE pudesse articular para que o mesmo também acontecesse no CMEI. Por coincidência, a fonoaudióloga Nizilene Pissinate, vinculada à SEDU-Serra e integrante do Fórum das COSATEs, chegou ao encontro, tendo em vista sua proposta de acompanhar a formação – dentro de suas possibilidades. A mesma afirmou ser viável a realização de tal atividade na escola e explanou sobre as possibilidades de trabalho a serem desenvolvidos no âmbito da prevenção. Já no âmbito terapêutico, explicou que

outros encaminhamentos seriam necessários, tendo em vista a grande demanda que apresenta a rede municipal de educação e o número reduzido de profissionais existentes na mesma.

- A equipe da formação, no intuito de instigar a discussão, questionou se as participantes conheciam alguns serviços que poderiam contribuir como suporte ao trabalho das Comissões, diretamente vinculados às questões de vigilância em saúde e saúde do trabalhador –, tais como o CEREST-ES e DMST-Serra. As professoras desconheciam o CEREST-ES e demonstraram a necessidade de conhecer melhor a atuação da DMST-Serra, ou “Perícia Médica”, como o serviço é mais conhecido pelos trabalhadores. Relatam uma série de dificuldades e impasses com relação às licenças médicas, destacando que o processo é burocrático e ainda mais adoeecedor. Na visão delas:

“A Perícia Médica é apenas fiscalização. Não são parceiros”.

A equipe de formação explicou que a DMST-Serra é um serviço complexo e que, inclusive, possui um membro envolvido na elaboração e execução do Projeto Piloto, o técnico de segurança do trabalho Robinson Nunes dos Santos. Nesse sentido, um desafio que se colocou foi a necessidade de conhecer melhor o serviço, compreender o processo e fazer tais informações circularem na escola. Uma das participantes questiona como muitas barreiras são apenas aceitas pelos trabalhadores, destacando a necessidade de compreender certas normas de funcionamento e reivindicar por mudanças das normas que não contribuem para a saúde dos servidores.

“Se as normas são feitas pelas pessoas, as pessoas podem mudar essas normas”.

- Sugere-se, a partir disso, que uma das atividades de dispersão poderia consistir na ida dos membros da Comissão a diversos serviços estratégicos, visando conhecê-los melhor e estabelecer algum tipo de parceria.
- Nizilene coloca para o grupo a existência da Vigilância em Saúde do Trabalhador, serviço que está começando a ser implantado no município de Serra, destacando a importância de as COSATEs estabelecerem parceria com o mesmo.
- Uma participante destaca a existência de empresas localizadas no bairro e que poderiam também ser acionadas para alguma parceria. Ela sugere que a COSATE faça um movimento “para fora da escola”:

“A gente tem que mostrar nossa cara, fazer as pessoas conhecerem nossa realidade”.

Em sua opinião, a COSATE poderia realizar uma campanha de conscientização sobre a importância da saúde do trabalhador, bem como de arrecadação de materiais e equipamentos que estão faltando na escola, comprometendo a segurança no meio de trabalho. Tal ponto se constituiu como impasse, tendo em vista a argumentação de que é preciso uma mobilização para instituir políticas públicas que garantam as condições necessárias para a qualidade da educação e do exercício profissional, sem que seja preciso recorrer à iniciativa privada.

- A fim de trazer ao debate outras organizações e/ou estabelecimentos, a equipe responsável pela formação lançou mão do instrumento constante no Anexo VI. A partir da discussão disparada pelo mesmo, foram elencados como existentes no entorno: 03 escolas de Ensino Fundamental (em Taquara I, Barcelona e Taquara II), para as quais vão a maioria dos alunos oriundos do CMEI “Olindina Leão Nunes”; Estratégia de Saúde da Família (ESF); 01 Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), em Laranjeiras, o qual, segundo elas, serviu como espaço físico para algumas formações ocorridas para os profissionais do CMEI, sendo que, contudo, é um serviço com o qual a escola não possui muita articulação; 01 abrigo para crianças, em Laranjeiras. Ao serem indagadas quanto à articulação com o Conselho Tutelar, as participantes recordaram da atuação do mesmo em um caso específico com uma aluna, mas destacam que o contato com tal órgão é muito superficial. Realçam ainda a importância das igrejas como um meio de acesso à população local.
- Foi produzido pelas participantes posteriormente um fluxograma como um produto das discussões empreendidas, o qual encontra-se no Anexo IX.

Local: EMEF “Manoel Carlos de Miranda”

Relato do trabalho realizado:

- Novamente compareceu no discurso das participantes a questão das atividades das ASGs, pois uma vez que o serviço é terceirizado e, portanto, regido por outros ordenamentos, a escola identificou a necessidade de estabelecer novas ações junto aos envolvidos (profissionais da escola, ASGs, empresa responsável pelo serviço, prefeitura, sindicatos) para a melhoria da

manutenção e limpeza do espaço escolar. Diante da deficiência do serviço de limpeza da escola, as participantes levantaram as seguintes questões: por que tal função não acontece como deveria? Seria em função de um não esclarecimento a respeito das atribuições das funcionárias? Falta de materiais ou recursos humanos? Seria o caso de contratar homens para o serviço “mais pesado”? – conforme propôs uma das professoras, já que na outra escola em que trabalha esta estratégia deu certo. O que estaria em questão? Um encaminhamento proposto para a questão foi conversar com as equipes de trabalhadores da limpeza e com as empresas terceirizadas responsáveis pelo serviço para a adequada identificação e tratamento do problema, sem a culpabilização individual de funcionários. O “problema da limpeza” tornou-se, portanto, um analisador da organização de trabalho e da própria construção das referências locais que estavam envolvidas na tarefa da COSATE. As professoras procuraram conhecer as empresas terceirizadas e sindicato da categoria. A Serges – empresa terceirizada de limpeza e merenda – parece enfrentar muitos problemas administrativos, como dispor de poucos funcionários e estes terem acúmulo de funções.

- Um elemento notado é que as professoras membros da COSATE não residem no território da escola, mas as profissionais da limpeza sim.
- O cardápio de merenda escolar também foi discutido nessa reunião, quando as professoras apontaram que este é inadequado do ponto de vista delas e que “as crianças não comem”. Segundo explicitaram, as merendeiras não fazem parte da elaboração do cardápio, o que prejudica a montagem do mesmo e o torna pouco atrativo, em comparação à merenda vendida na cantina. Isso culmina com o desperdício de merenda, o que precisa ser melhor avaliado, sob a hipótese de que os especialistas que definem o cardápio não conhecem a escola e a demanda de seu público. Outra questão é que os alunos não são acompanhados pelos profissionais na hora da alimentação.
- Um exercício importante foi realizado com tudo isto pela COSATE: a equipe de professores buscou os responsáveis da limpeza (empresa terceirizada), buscou conversar com as merendeiras, sobre suas condições de trabalho e criou um campo de aproximação e diálogo com demais professores da escola, embora estes últimos não tenham respondido de modo satisfatório à iniciativa de conversa.

- Quanto à aproximação com outros trabalhadores da escola, a COSATE elaborou uma caixa de sugestões, visando recolher elementos de análise e entendendo-o como instrumento para aquecer a participação dos profissionais nas discussões da COSATE;
- Ainda em relação à estrutura geral da escola, as participantes lembram que uma queixa comum dos alunos é dizer que a escola parece uma prisão, pois é muito grande, cinza e com grades.
- Com isso, também debateu-se sobre a prática de dispensar os alunos que chegam atrasados. O que produz esta prática? Isso aponta para discussões necessárias não somente dentro da escola e com a Sedu, mas com comunidade, outros serviços e principalmente com a família. Há uma tendência entre os membros da COSATE na responsabilização da família por casos de abandono, negligência, violência, drogadição, expressa por exemplo na ideia de que todos os problemas da escola passam pela família e de que falta responsabilidade.
- Discutiu-se também sobre a “sala homogênea” criada na EMEF para alunos com “problemas de aprendizagem”. Embora os membros da COSATE reconheçam que a SEDU-Serra tenha sido desfavorável, a proposta foi aprovada na escola, sendo que a professora que assumiu, e que não participou da decisão da criação dessa turma, vinha de 6 anos de desvio de função. Tal situação também aponta para diversas linhas de análise, que envolvem a política educacional, as políticas internas de trabalho na escola, as condições de trabalho e os arranjos estabelecidos a partir de situações de afastamento e desvio de função.
- Com isso, lembrou-se sobre a situação dos membros da COSATE e as garantias de permanência no trabalho quando se tratar de professores que tenham alguma situação peculiar na escola ou não contam com cadeira efetiva na EMEF em que trabalham, como é o caso de uma das integrantes dessa COSATE.
- Novamente é manifestada a dificuldade de se ter espaços de discussão que abranjam o maior número de trabalhadores da escola. Diante desta dificuldade, a COSATE lançou mão de colocar pautas de seu interesse nas reuniões que

já acontecem na escola, alcançando assim uma parte dos demais trabalhadores.

- Ao exercitar-se na construção das referências locais, a COSATE começa a interrogar sobre situações-limite que envolvem riscos diretos e urgentes, como no caso de um acidente de trabalho: quando alguém passa mal na escola, onde levar? Recorda-se que existe apenas um posto de saúde próximo a escola. Elenca-se outros serviços potencialmente acionáveis, como a Unidade de Pronto Atendimento (UPA), os CRAS, as UBSs, o batalhão de polícia. A maioria dos funcionários são moradores próximos do bairro.
- As participantes lembram que os cursos destinados aos professores, como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): curso para professores de 1º e 3º ano, recebem muitas críticas. E que falta investimento para a melhoria das condições de trabalho de professores, inclusive no aumento dos salários. Apontam que por vezes falta também o comprometimento da própria categoria nas lutas coletivas por melhores condições de trabalho;
- Questiona-se a política educacional e a diretriz de não reprovação escolar. Com os exemplos da própria realidade escolar (como o censo que serve de baliza sobre resultados da escola) há a compreensão de que certas estratégias políticas precisam ser repensadas. Este é um problema de maior propositura, pois não depende somente do trabalho da escola, mas de discussões no âmbito de uma política educacional mais abrangente.
- O encontro encerra-se com a tarefa dos membros em realizar levantamentos das referências locais de saúde para articulações com a escola.

2.5 TERCEIRO ENCONTRO PRESENCIAL

Data: 03 de novembro de 2014

Atividade Prevista: Construção do conceito de trabalho, saúde e meio ambiente.

Local: FUNDACENTRO

Relato do trabalho realizado:

- O encontro começa com o resgate de algumas frases emblemáticas ditas no I Seminário “Saúde do Trabalhador da Educação de Serra-ES”, realizado no dia 23 de outubro de 2014 pelo Fórum COSATE. Como nem todas integrantes das COSATEs puderam participar – devido ao fato de o encontro não ter ocorrido em uma segunda-feira – a ideia de resgatar as frases foi a de trazer pontos importantes para a atuação das COSATES debatidos no seminário.
- A seguir, os membros das comissões apresentam as organizações que podem ser parceiras das COSATE’s localizadas nas proximidades das escolas, como exercício de compartilhamento das experiências da dispersão.
- Neste ponto, além de listar estas organizações, as professoras da EMEF Manoel Carlos relataram que produziram as caixas de sugestão e pontuaram a impressão de que a Comissão passa por descrédito dentro da escola. Uma das professoras retoma a questão da falta de limpeza como um risco e propõe que os arquivos da escola fossem digitalizados, visto que acumulam muito mofo, ácaro, poeira. Narram também que, apesar do apoio da direção, há dificuldade em abarcar o coletivo escolar nas discussões da Comissão, sendo que poucos podem participar – incompatibilidade de horários e modos de organizar o trabalho que propiciem espaços de conversa.
- Uma das professoras expõe que está participando da COSATE usando seu horário de planejamento e conta sobre o adoecimento causado pela “turma abacaxi” – caso já relatado, em que as crianças com necessidades especiais foram reunidas em uma única turma, a qual passou a ser assim apelidada pelos demais professores). Na sala, presença de crianças com laudo, mas sem tratamento representam uma dificuldade cotidiana, um desafio extra além dos já conhecidos pelos professores.
- Os membros da COSATE do CMEI descrevem como grande problema de saúde a questão da voz e distúrbios esquelético-musculares. Narram como muito produtiva a conversa com a UBS do Bairro, onde dialogaram sobre vacinas e programas de cuidados com a saúde que pudessem envolver as crianças.
- Em todos os encontros presenciais, sempre há representantes da FUNDACENTRO que também intervém na formação. Nesta conversa, Valéria S. Pinto, uma destas representantes fala da necessidade de Normas

Regulamentadoras (NRs) e Segurança e Saúde para o segmento da educação, além de apontar que não existe, na formação dos professores, espaço para desenvolver formas de prevenção e saúde.

- Em debate com todos, é mencionada a ideia de que o Centro de Formação (SEDU-Serra) poderia articular momentos para a discussão dessa temática, pois esta pode ser uma via para a construção de um canal de comunicação que amplie os diálogos, de modo a atender melhor às demandas oriundas do cotidiano de trabalho.
- As professoras da EMEF Manoel Carlos propõem usar a Semana de Saúde do Trabalhador da Educação para produzir demanda, dar visibilidade às questões levantadas de modo que isto não sobrecarregue o professor e que também não se transforme em tarefa de outros, “para produzir protagonismo também”.
- Uma das professoras do CMEI Olindina apontam o CEREST-ES e DMST-Serra como parceiros e indagam se as empresas da região onde se localiza a escola também podem ser parceiras.
- Na segunda metade do encontro, a convidada do CEREST, Eliane C. R. Vasconcelos expõe as instituições e órgãos envolvidos na questão da saúde do trabalhador do serviço público, explicitando caminhos, diferenças em relação ao modo de funcionamento no serviço privado: Sistema Único de Saúde (SUS), Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador (RENAST), Gerência de Vigilância em Saúde do Trabalhador (GEVS), CEREST-ES. Ela aponta os riscos implicados na organização do trabalho a partir das falas dos membros das COSATES e também propõe aproximação entre a rede de educação e a rede de saúde pública de Serra, para atuar, inclusive, na caracterização do profissional da educação em virtude de acidentes de trabalho nas escolas.
- Maria Bernadeth Vieira Martins, membro do movimento sindical no ES e também integrante do PFIST (convidada para esse encontro), explana sobre as diferenças entre celetistas – empregados sob regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) – e estatutários, discorrendo sobre os diferentes caminhos nas situações de acidente e adoecimento em função do trabalho e também propõe aos membros da Comissão que busquem parcerias com o Instituto de Previdência de Serra (IPS), além de apontar a necessidade de

acionar o SINDIUPES nestes movimentos de construção de parcerias na promoção da saúde do trabalhador.

- Eliane também aponta que os programas de atenção no âmbito da saúde do trabalhador implicam formação continuada e que as escolas podem demandar apoio do CEREST-ES para elaboração de projetos neste sentido. Também é destacada a importância de relacionar e acionar as organizações implicadas no adoecimento e afastamento dos profissionais como forma de preservar a garantia de direitos trabalhistas.
- Neste momento, há consenso entre todos que conhecer o Estatuto dos Servidores do Município de Serra é fundamental para tomada de decisões e também da necessidade de aquecer a rede de saúde do trabalhador da educação.
- Ao final, foi realizado exercício de síntese dos pontos discutidos no dia, por meio do qual surgiram as seguintes frases:
 - ✓ Como multiplicar estas informações na escola?
 - ✓ Necessidade de mobilizar a comunidade escolar;
 - ✓ Tornar estas legalidades de conhecimento do trabalhador – por exemplo, a necessidade da confecção das Comunicações de Acidente de Trabalho (CATs) para a garantia de direitos;
 - ✓ Luta de forças entre os próprios trabalhadores;
 - ✓ EMEF: convite ao CEREST-ES para ida e conversa com os profissionais da escola;
 - ✓ Necessidade de a COSATE intervir no planejamento escolar;
 - ✓ Buscar sindicato para conhecimento do Estatuto;
 - ✓ Necessidade de formação para o profissional que retorna de afastamento;
 - ✓ Lógica empresarial de competição dentro da escola
 - ✓ CMEI: Estudo do Estatuto do Servidor Público Municipal de Serra pelo coletivo de trabalhadores da escola.
- Bernadeth encerra a rodada de conversas recomendando “trabalhar o possível com o que temos no curto prazo”.

2.6 TERCEIRA ATIVIDADE DE DISPERSÃO

Data: 03 de novembro de 2014

Atividade Prevista: Estudo e discussão coletiva do texto: “Saúde, cadê você? Cadê você?” (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003).

Local: CMEI “Olindina Leão Nunes”

Relato do trabalho realizado:

- O encontro de dispersão não ocorreu conforme o programado, tendo em vista que, devido a uma forte chuva que provocou alagamentos no bairro (e em diversos outros da Grande Vitória), a escola estava sendo utilizada por desabrigados da região. Professores e alunos haviam sido dispensados de suas atividades enquanto perdurasse a situação, sendo que os dias letivos posteriormente deveriam ser repostos. Duas integrantes da COSATE aguardaram na praça – que fica em frente ao CMEI – a chegada da equipe de formação. Elas relataram que a escola foi “invadida” pelo grupo de desabrigados, que o portão foi arrombado. Muitos profissionais trabalharam durante o final de semana para organizar e guardar os materiais da escola, desocupar salas para acomodar as pessoas, entre outras atividades. As duas professoras se dispuseram a realizar o encontro de dispersão em tais condições, mas sugeriu-se que as mesmas fizessem o estudo do texto em outro momento, durante a semana e, caso fosse possível, tentassem articular alguma discussão coletiva.
- Por iniciativa da COSATE e, tendo como oportunidade um dia de reposição ocorrido no sábado seguinte, a leitura e discussão do texto foi realizada coletivamente, com todo o corpo de profissionais do turno matutino.

Local: EMEF “Manoel Carlos de Miranda”

Relato do trabalho realizado:

- As participantes começam relatando que a caixa de sugestões não tem surtido efeitos e que não tem sido utilizada pelos profissionais da escola como canal de diálogo. Tentam algumas hipóteses para justificar o acontecimento: “as pessoas não tem tempo para escrever”; “acharam a estratégia ineficaz”; “desinteresse”; “as caixas não foram suficientes e estão em locais de pouco acesso”; “não foram deixados materiais próximos à caixa para o registro das sugestões”. Porém, mesmo diante do não funcionamento da estratégia, a COSATE tem tentado aproximações e conversas com outros trabalhadores,

lançando mão dos espaços instituídos de reunião para solicitar a participação de todos. Desta forma, um professor de geografia sugeriu que fosse elaborado um questionário sobre os fatores que concorrem para o adoecimento dos trabalhadores da escola, em que os mesmos pudessem identificar aqueles que julgavam serem os mais incidentes.

- Mesmo com a estratégia do questionário sendo gestada e acatada pela COSATE como sugestão, as participantes identificam que: “É um problema pensar a escola como uma unidade. São três turnos, séries iniciais, séries finais, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como alcançar os professores do noturno e suas demandas?”
- Os membros da COSATE relatam algumas falas pejorativas feitas por colegas: “Cuidado com o que se fala na COSATE”; “a COSATE é desculpa para não dar aula”; “lá vão elas tomar cafezinho”. A partir disso, a discussão da reunião pautou-se na elaboração de uma ação com os demais trabalhadores de esclarecimento acerca da COSATE, como uma forma de fortalecer a ação dentro da escola.
- Surgiu então uma proposta para o encontro seguinte de dispersão que contasse com a participação do CEREST-ES e produzisse um debate sobre a COSATE. Visou-se contribuir com informações a respeito do serviço e da Política de Saúde do Trabalhador, além de ampliar as discussões realizadas pela COSATE com a escola, conclamando a participação coletiva e elucidando que a Comissão se faz com a parceria de todos na identificação e solução dos problemas enfrentados na escola. As participantes sugerem produzir um material-síntese baseado no Projeto de Lei, retirando-lhe alguns pontos chave, para ser distribuído no momento de tal ação, prevista, então, para o dia 17 de novembro de 2014.
- Diante de certas comparações entre aspectos da política municipal de educação de Serra e a de Vitória, configura-se certo desânimo entre os membros, mas surge um apontamento interessante:

“Comparar é insuficiente”. “O que temos de bom?” “A identificação do problema é importante, mas não para torná-lo maior do que é”;

- Compareceu também na discussão uma reflexão sobre as práticas escolares e de organização do trabalho que acabam por culpabilizar os professores pelo seu adoecimento. As participantes citam por exemplo o fato de terem que pagar substitutas quando precisam faltar por motivo de adoecimento, uma vez que há uma enorme dificuldade em validar o atestado no serviço de perícia médica. Por exemplo, para ir à perícia, o profissional acaba perdendo mais um dia de trabalho e sua ausência não é abonada. Além disso, nos discursos correntes dentro da escola, aparecem falas reforçando a culpabilização dos trabalhadores que adoecem.
- Diante de toda a discussão, as participantes destacaram, da leitura do texto indicado, aspectos que chamaram atenção, reforçando que é preciso que o trabalho da Comissão direcione-se no sentido de sair do paradigma da doença para inaugurar uma discussão sobre saúde. Os fragmentos retirados para reflexão foram:
 - ✓ “Saúde não é ausência de doença. É potencializar a vida”;
 - ✓ “Estar no trabalho não apenas para garantir a sobrevivência, mas para desenvolver a existência, ou seja, conquistar algo no plano da realização pessoal”;
 - ✓ “Se não procurarmos virar esse jogo de inércia e adaptação à nocividade, vamos estar sempre apagando fogo”;
 - ✓ “Nada de poder, um pouquinho de saber e o máximo possível de sabor”;
 - ✓ “A nossa saúde física e mental depende de nossas ações e não da aceitação de coisas que nos são impostas”.

2.7 QUARTO ENCONTRO PRESENCIAL

Data: 10 de novembro de 2014

Atividade Prescrita: Discussão dos riscos e potencialidades à saúde com relação ao trabalho na escola, em articulação à rede de serviços em saúde do trabalhador

Local: FUNDACENTRO

Relato do trabalho realizado:

- O encontro se inicia com a partilha da dispersão. A equipe da EMEF “Manoel Carlos de Miranda” comenta algumas falas “desanimadoras” de certos colegas, de que participar da COSATE seria uma forma de “fugir do trabalho”. Por outro lado, os arranjos que a Comissão estava promovendo no sentido de levar um representante do CEREST-ES à escola para uma palestra ganham força e passam a ser, também, um modo de responder a estas falas. Relatam que o evento foi marcado para o dia 17 de novembro de 2014 e que também pensam, como estratégia de aproximação, fazer festa para aniversariantes da escola.
- Já a equipe do CMEI “Olindina Leão Nunes” trazem, em suas falas, um tensionamento entre as possibilidades de resolver localmente os problemas advindos do cotidiano de trabalho e o acionamento de instâncias macro políticas. Relatam que aproveitaram um dia de reposição ocorrido no sábado anterior (08 de novembro de 2014) para discutir coletivamente o texto “Saúde, cadê você? Cadê você?” (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003), cumprindo, assim, com a atividade de dispersão programada para o dia 03 de novembro de 2014 e que não ocorreu devido à utilização da escola por desabrigados pelas fortes chuvas ocorridas no município. Interessante destacar que, com tal remanejamento, a ação ganhou mais força, tendo em vista conseguir congregiar um grande número de trabalhadores do turno matutino do CMEI na discussão da articulação saúde e trabalho na escola. As integrantes da COSATE contam que houve bastante participação e engajamento por parte dos colegas na discussão, permitindo, ainda, a criação de um momento para clarificar o trabalho da COSATE na escola, bem como mobilizar os trabalhadores para a importância da análise coletiva do trabalho, além de envolver os mesmos nos processos de gestão das atividades na escola, no sentido da promoção da saúde.
- Nesta roda de conversa, os membros das Comissões citam algumas frases ditas por outros profissionais presentes na escola, as quais fazem parte do cotidiano de trabalho, tais como:

“Estou aqui para trabalhar para o aluno, não trabalho para professor”.

“O professor não pode fazer café, usar xícara, não existe sequer um espaço para aquecer comida” [em referência aos professores que ficam o dia inteiro na escola].

- A ideia da caixinha de sugestões, que aparece no relato dos trabalhos na EMEF foi apreciada por todos e aproveitada pelas participantes do CMEI, as quais disseram que também iriam se utilizar de tal estratégia.
- Comenta-se o fato de que a PMS colocará em prática uma medida prevista no Estatuto dos Servidores Públicos e que até então não havia sido utilizada: a de que os professores que tem mais de 60 dias de afastamento podem sofrer processo de remoção. As duas equipes afirmam que, se não estivessem participando das COSATEs, este fato não seria discutido – devido às rotinas estabelecidas e também porque os espaços para conversar sobre este tipo de assunto não são suficientes nas escolas. Desse modo, houve a possibilidade de alguma mobilização para enfrentar tal processo.
- Tal ponto remete à participação nas ações promovidas pelo SINDIUPES e passa-se a debater sobre o Pré-Congresso promovido por tal instância e o Congresso que está para acontecer, destacando-se a necessidade do Fórum COSATE e de todos dos profissionais envolvidos no Projeto Piloto tomar corpo nas lutas do Sindicato.
- Tendo em vista a atividade de produção de um levantamento acerca das condições de trabalho nas escolas, é reservado um momento para a criação de uma metodologia específica para cada escola realizar tal atividade. As COSATEs se reúnem então, em separado por um momento, com o apoio de membros da equipe de formação, para delinear estratégias e escolher instrumentos de produção de dados nas escolas.
- A partir disso, cada COSATE elabora uma forma diferente para proceder a tal pesquisa. Desse modo, fica combinado para a próxima dispersão:
 - ✓ A COSATE do CMEI “Olindina Leão Nunes” opta por trabalhar com duas estratégias: fazer entrevistas individuais e discussões coletivas com duas perguntas disparadoras (sobre os riscos e as potencialidades do trabalho naquela escola), sendo que cada membro ficou responsável por um grupo de trabalhadores, de modo a abranger todas as categorias profissionais; além disso optou-se também por se utilizar da caixinha de sugestões.
 - ✓ Já a equipe da EMEF “Manoel Carlos de Miranda” decide aproveitar o momento a ser realizado com a equipe do CEREST-ES para

empreender discussão coletiva acerca das condições de trabalho, além de aplicar um questionário, alcançando desta forma também quem trabalha em outros turnos.

2.8 QUARTA ATIVIDADE DE DISPERSÃO

Data: 17 de novembro de 2014

Atividade Prevista: Levantamento dos riscos e potencialidades no que tange à saúde no cotidiano de trabalho na escola

Local: CMEI “Olindina Leão Nunes”

Relato do trabalho realizado:

- Conforme planejado no encontro presencial, a COSATE se dividiu para a realização de um mapeamento sobre o que adocece e o que produz saúde no trabalho na escola, segundo os profissionais que atuam no CMEI. Cada membro da comissão ficou responsável por um grupo de trabalhadores e, assim, foi possível atingir um grande número de pessoas em um curto espaço de tempo. Essa atividade foi desenvolvida ao longo da semana que sucedeu ao quarto encontro presencial.
- Os membros da COSATE optaram em realizar o mapeamento por meio de duas formas: entrevistas individuais e em grupo com as auxiliares de limpeza e alimentação; e aplicação de um questionário aberto com os professores (Anexo X). O questionário apresentava duas questões, a saber:
 - ✓ Como as condições do ambiente interferem nas atividades do dia a dia e na saúde? O que precisa melhorar? Liste alguns problemas/fatores:
 - ✓ Quais as fontes de prazer geradas no trabalho?
- 16 professores responderam ao questionário por escrito e 10 de forma oral, computando-se 26 participantes num total de 40.
- As integrantes da COSATE relataram o quanto foi importante a realização dessa atividade, uma vez que a mesma se constituiu como possibilidade de dar visibilidade à participação na COSATE e que o trabalho delas até então desconhecido passou a ser visto pelos demais.

- Nesse encontro de dispersão, a Comissão reuniu os dados produzidos em tal atividade, discutiu cada item e organizou os mesmos em categorias, cada uma das quais agregando respostas que foram julgadas como semelhantes.
- Os itens elencados pelos trabalhadores dispararam diversas discussões sobre as condições de trabalho na escola. Questões como relações de poder e interpessoais foram muito presentes nos diálogos.
- Ao final da dispersão, a Comissão, com auxílio da equipe responsável pela formação, categorizou e construiu planilhas e gráficos demonstrativos do levantamento feito na escola (Anexo XI), com auxílio do software Excel.
- De modo a complementar essa ação, a Comissão elaborou cartazes com frases extraídas do Caderno de Textos (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003) utilizado no curso de formação, colando-as nas paredes da escola.

Local: EMEF “Manoel Carlos de Miranda”

Relato do trabalho realizado:

- Este encontro de dispersão objetivou a efetivação de uma primeira ação planejada pela COSATE para discutir com outros trabalhadores da escola aspectos relevantes na implementação da própria Comissão, bem como criar um campo propício e de atenção coletiva pela proposta, por meio da divulgação de informações prestadas pelo CEREST-ES de interesse geral dos trabalhadores. Esta ação ampliada se valeu da organização interna em dia de reunião escolar e contou com a participação dos membros da COSATE, dos demais trabalhadores da escola, incluindo direção e equipe pedagógica, bem como do CEREST-ES e apoiadores do PFIST. Para tal encontro, as integrantes da COSATE produziram o material constante nos Anexos XII e XIII.
- Membros da COSATE realizaram a abertura da ação, explicitando aos demais trabalhadores da escola o processo de constituição e trabalho da Comissão até o momento e afirmando a emergência de se promover discussões e ações dentro da escola que visem a promoção de saúde. Foram esclarecidas algumas questões centrais acerca da proposta de Projeto de Lei (tais como: o que é COSATE e CONCOSATE e quais as suas atribuições). A partir de algumas ideias do Caderno de Textos utilizado na formação (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003), foi realizada, também, uma reflexão com todos os participantes

sobre os processos produção de saúde e o Dispositivo Dinâmico de Três Pólos – conforme disposto em tal material.

- Seguindo a sugestão de um colega, a COSATE aplicou previamente àquela reunião alguns questionários (Anexo XIV) visando à identificação de riscos para a saúde do trabalhador naquela escola. Nesta reunião, foi partilhado o resultado parcial obtido por meio da aplicação deste instrumento e solicitou-se aos trabalhadores que ainda não haviam respondido o mesmo para o fazerem – os resultados sistematizados a partir desse exercício encontram-se no anexo XV.
- Foi demarcado, ainda, o caráter coletivo das COSATEs, sendo todos os profissionais da escola convidados a participarem da leitura de trechos do Caderno de Textos, destacando-se que:

“A escola não é lugar para moer gente” [fala de integrante da COSATE].

- A participação da assistente social Eliane do Carmo România de Vasconcelos, do CEREST-ES, visou à apresentação de tal serviço e o fornecimento de informações de acesso ao mesmo por parte dos trabalhadores. Tal ação também objetivou subsidiar a luta por melhores condições de trabalho, servindo de estratégia para a identificação de riscos relacionados às mesmas, além de informar acerca da política de saúde do trabalhador.
- Outra participação importante de ser mencionada foi a de Maria Bernadeth Vieira Martins (PFIST/movimento sindical) que apresentou os aparelhos das três instâncias de governo que assistem os direitos dos trabalhadores e suas respectivas atribuições: Ministérios da Saúde e do Trabalho, Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), CEREST-ES, Sindicatos, Vigilância em Saúde do Trabalhador (VISAT).
- Durante a reunião alguns participantes apontaram como elementos que exigem mudança: a dificuldade de acesso ao serviço de perícia médica; a não existência de planos de saúde ou parcerias e convênios da PMS; dificuldades diversas na rotina dos professores que lecionam em dois municípios diferentes; necessidade de coletivizar os problemas para juntos com outras instâncias atingir resultados satisfatórios; necessidade de conhecer melhor o Estatuto dos Servidores Públicos do município.

“Enquanto a educação for um sacerdócio tudo vai ter que ser um sacrifício” [fala de um professor durante a ação].

- A reunião encerra-se com um novo encaminhamento por parte do coletivo que se fazia presente: agendamento de outro encontro para discussão do Estatuto, com o apoio da equipe do CEREST-ES.

2.9 QUINTO ENCONTRO PRESENCIAL

Data: 24 de novembro de 2014

Atividade Prevista: Levantamento dos riscos e potencialidades no que tange à saúde no cotidiano de trabalho na escola

Local: FUNDACENTRO

Relato do trabalho realizado:

- O encontro tem início com a apresentação dos resultados da pesquisa feita pelos membros da COSATE do CMEI “Olindina Leão Nunes”. Elas apresentam os dados do encontro de dispersão em forma de gráficos (Anexo XI). As respostas relativas à questão acerca do que precisa melhorar na escola fazem referência, de um modo geral, à infraestrutura, comunicação, relacionamento entre os segmentos, organização e planejamento (tendo em vista que, como já abordado, falta, por exemplo, horário para lanche dos professores nos CMEIs) e formação continuada. Com relação a este último ponto, afirmam:

“Nós mesmas nos viramos aqui”.

- Relatam que com alguns grupos foi preciso incentivá-los a falar, principalmente em relação às ASGs, pois estas demonstravam receio: “você vão colocar nossos nomes?”. Nas palavras das professoras:

“Só colocavam coisas boas, das coisas ruins, aí que medo! Só entrevista individual para investigar [...]”.

“É uma insegurança total [...]”.

“‘Eu não tenho nada a reclamar’. ‘É porque você é nova’, respondiam as outras”.

- Adaptar o instrumento foi então uma necessidade para que se conseguisse o acesso às informações desse grupo. As participantes apontam também o uso de justificativas religiosas para falar de como cada um “suporta” o trabalho.

“Entre elas [as ASGs] não estão felizes. Foi bom ouvi-las, mas foi difícil, tivemos que ficar perguntando. Dificuldades delas falarem de forma espontânea e pensar as condições devido ao medo, inclusive de colocar o nome. Medo de que, se reclamassem pudessem perder bolsa família! Falta informação, desconhecimento e opressão” [fala de integrante da COSATE].

- Relatam que era comum ouvir frases do tipo: “vou perder meu emprego”. Neste modo de contato com as ASGs para conversar, contam que eram vistas como estando a serviço da direção. Mas por meio de um exercício cuidadoso de aproximação, a atividade foi realizada e o grupo pôde dar visibilidade a algumas questões importantes que fazem parte de seu cotidiano de trabalho.
- Já entre outros profissionais, ficou latente a indignação de terem que ir em um sábado repor dia de trabalho no qual não houve aulas por causa da chuva (episódio explicitado no item 2.6 deste Relatório). Sobre uma possível contestação a respeito destas reposições, uma das participantes conta que ouviu “isso é briga de cachorro grande”, ao que ela prontamente respondeu:
“Então temos que virar cachorro grande”.
- Uma das ações empreendidas pela COSATE do CMEI Olindina consistiu em espalhar frases pela escola, de forma a chamar a atenção e despertar a curiosidade de quem transita por lá para as questões da saúde do trabalhador.
- Com relação às respostas acerca do que proporciona prazer no trabalho, as professoras também apresentaram dados e gráficos da pesquisa (Anexo XI) que realizaram, destacando a existência de algumas incongruências, tendo em vista que certos fatores aparecem para uns profissionais como algo positivo e, para outros, como algo negativo.
- Após explicitados tais pontos, segue-se a partilha da dispersão realizada na EMEF “Manoel Carlos de Miranda”. As participantes relatam que os questionários (Anexo XIV) foram distribuídos na escola em todos os turnos, obtendo-se 28 respostas, as quais foram tabuladas. Discorrem também sobre a dificuldade de acolhida e resposta por parte dos professores. Uma delas comenta que há uma diferença no relacionamento e dinâmica dos turnos e seus trabalhadores. Outra afirma que o quadro incompleto de professores no noturno está correlacionado à alta taxa de evasão de alunos no respectivo turno:

“Quando o aluno vai, não tem professor”.

- Uma das professoras da EMEF faz a leitura do relatório parcial com os resultados do levantamento realizado na escola acerca das condições de trabalho (Anexo XV). Um ponto positivo destacado foi gestão da escola, avaliada como democrática, o que, aponta-se, não é, contudo, uma realidade na maioria das escolas.
- Quanto aos riscos, ao que produz adoecimento, comparece na fala das professoras a questão do comportamento violento de alguns alunos, os quais segundo os participantes, não são punidos e não são acionados outros órgãos para auxiliar no trato com tal problema.

“A escola faz de conta que não vê nada, não quer ver nada. Mas tem excesso de punição para o professor” [fala de uma participante].

- A questão do recreio também é citada como um problema no cotidiano do trabalho na escola: segundo as participantes, são frequentes reclamações dos pais quanto ao que acontece nos intervalos, há dificuldades em voltar às salas e retomar o ritmo com os alunos e até mesmo questões envolvendo segurança. Isso se explicitada, por exemplo, no caso citado de um aluno que jogou um paralelepípedo em uma casa vizinha à escola e o morador ameaçou arranhar os carros de professores em represália.
- Uma integrante da COSATE fala de certo “acomodamento” por parte de alguns colegas professores e da desunião da classe, o que acaba, de alguma forma, compondo também com o descrédito dos colegas frente a um trabalho coletivo como prevê o Projeto das COSATES: falta, segundo ela, uma cultura de mobilização.
- Outras dificuldades de ordem organizativas são lembradas, como o caso da professora do EMEF que queria participar da COSATE, mas não houve substituto disponível em sua área de atuação. Além disso, menciona-se a necessidade de negociar com a escola outros espaços de para que a COSATE possa estar em diálogo constante com os demais trabalhadores, o que demanda certos arranjos internos.
- Como sugestão, aparece a partir dos movimentos produzidos pelo levantamento realizado na EMEF a ideia de que questões suscitadas pela

leitura do Caderno de Textos utilizado no curso de formação componha a prova de progressão para os professores, de modo a ampliar o debate acerca da saúde do trabalhador. Ação esta que já conta com o apoio da direção da escola.

- Na segunda metade do encontro, o Técnico de Segurança do Trabalho da DMST-Serra Robinson Nunes explanou sobre Mapas de Risco a partir do Modelo Operário Italiano. Também foi debatida a questão da diferença entre consenso e votação: o primeiro demanda diálogo aliado à informação, por isso deve ser considerado como uma valiosa ferramenta no trabalho da COSATE. A partir daí e do diagnóstico feito em cada escola participante do Projeto Piloto, Robinson expôs os passos para confecção do mapa de risco, destacando alguns pontos relevantes na legislação vigente. A produção do mapa de risco fica delineada como fruto do saber dos trabalhadores (apoiados por outros saberes científicos – acerca do ambiente de trabalho, considerando-se que o mesmo é dinâmico e que, por isso, deve ser constantemente analisado.

2.10 QUINTA ATIVIDADE DE DISPERSÃO

Data: 01 de dezembro de 2014

Atividade Prevista: Discutir e organizar esboço do plano de trabalho das COSATEs

Local: CMEI “Olindina Leão Nunes”

Relato do trabalho realizado:

- A partir da utilização de diversos instrumentos para a análise das condições locais de trabalho (questionários, entrevistas, discussões coletivas) com os profissionais que atuam no CMEI, a COSATE produziu uma relação dos principais fatores de riscos à saúde, bem como dos elementos existentes no meio de trabalho que contribuem para a promoção da mesma.
- Segundo tal levantamento, os principais riscos à saúde são:
 1. mobiliários inadequados;
 2. esforço físico;
 3. exposição a produtos químicos;
 4. exposição a ambientes insalubres (poeira, doenças infectocontagiosas);
 5. descarte inadequado do lixo;

6. falta de materiais para a higienização;
 7. baixos salários;
 8. desvalorização do profissional;
 9. falta de mobiliário na cozinha;
 10. falta de comunicação com Corpo Técnico Administrativo (CTA);
 11. relacionamento entre os segmentos;
 12. falta de horário de lanche e descanso;
 13. falta de local apropriado para planejamento;
 14. tempo de planejamento insuficiente;
 15. falta de coordenador e estagiários;
 16. falta de formação continuada adequada;
 17. burocracia no processo de licença médica;
 18. acústica inadequada;
 19. falta de parceria com as famílias;
 20. acúmulo de tarefas;
 21. falta de espaço adequado para Artes e Educação Física;
 22. avaliação de profissionais por métodos injustos;
 23. falta de banheiro e bebedouro no pátio;
 24. preocupação com a área inadequada de lazer e a rampa com alambrado baixo;
 25. falta de nivelamento de terra próximo ao muro de arrimo.
- Já com relação às potencialidades existentes no meio de trabalho quanto à promoção da saúde, foram elencados:
 1. fácil acesso ao local de trabalho;
 2. convivência harmoniosa;
 3. trabalho bem dividido;
 4. bom relacionamento entre os profissionais de uma mesma equipe;
 5. envolvimento de todos nas ações propostas;
 6. gestão democrática;
 7. avaliação compartilhada em relação ao trabalho desenvolvido;
 8. envolvimento da comunidade nas ações desenvolvidas.
 - Tais elementos diagnósticos serviram como base para a construção do plano de trabalho da COSATE, a partir de instrumento desenvolvido pelo PFIST (Anexo XVI). O exercício proposto foi o de, a partir das discussões realizadas

ao longo do processo formativo até então, priorizar pontos cruciais para a atuação da Comissão. Tais ações, conforme orientação da equipe de formação, contemplaram estratégias para prevenção de adoecimentos e para a promoção de saúde. Além disso, foi solicitado que as participantes esboçassem ainda um plano simplificado de comunicação – considerando-se que este é um ponto crucial no trabalho da Comissão –, bem como mecanismos de avaliações periódicas do trabalho realizado, de modo a permitir o monitoramento e replanejamento das ações, conforme as demandas surgidas no cotidiano de trabalho.

- O plano de trabalho criado pela Comissão encontra-se no Anexo XVII.

Local: EMEF “Manoel Carlos de Miranda”

Relato do trabalho realizado:

- Esta reunião objetivou delinear aspectos para a construção de um plano de ação para a COSATE, visando à continuidade do processo em 2015. Para tanto, também foi utilizado o recurso organizativo constante no Anexo XVI, o qual facilitou a discussão e organização das ideias.
- No mapeamento de riscos previsto no Plano de Trabalho foram elencados os seguintes pontos:
 1. mudanças repentinas no sistema quanto a regras, normas, dentre outras;
 2. cada setor apresenta riscos diferentes;
 3. água do bebedouro contaminada (caso das larvas na água que será melhor detalhado na página 48 deste Relatório);
excesso de barulho;
 4. falta bactericida para limpeza (uso de álcool);
 5. decisões tomadas pela equipe técnica sem discussão com o grupo;
 6. ameaças advindas da comunidade/alunos;
 7. drogadição;
 8. violência;
 9. esforço Vocal/Ruídos;
 10. excesso de poeira/fungos;
 11. riscos com produtos químicos para as ASGs
 12. esforços repetitivos;
 13. peso excessivo (ASGs e Merendeiras);

14. tanques baixos (Merendeiras);
15. inadequações de ordem física: pátio, algumas salas com mobiliário danificado, falta de recursos materiais (pincel de quadro, materiais de limpeza, copos descartáveis, papel higiênico sabonetes, etc), sujeira das paredes, goteiras em algumas salas (Exemplo: laboratório de ciências), rampa escorregadia;
16. reformas no período de aulas;
17. saídas de emergência comprometidas;
18. plano de carreira, cargos e salários;
19. pressões da SEDU-Serra (Aprovação dos alunos, quantificações da aprendizagem, indicadores, conteúdos sugeridos (algumas vezes não compatíveis com o conteúdo cobrado nos testes nacionais padronizados de desempenho escolar);
20. falta de integração do trabalho docente (trabalho muito dividido, corrido, individualizado);
21. arranjos internos que favorecem um lado e prejudicam outro (por exemplo, quanto ao horário de planejamento);
22. falta de suporte pedagógico para acompanhamentos de alguns casos (planejamento de aula, plano trimestral);
23. não-criação de critérios diferenciados para os casos;
24. falta de reuniões periódicas;
25. falta de representação nos eventos da categoria;
26. avaliação arbitrária e injusta do trabalho dos docentes pelo grupo eleito;
27. falta de conhecimento e entraves burocráticos à retirada das licenças quando necessário e dificuldade de reorganizar as práticas do dia diante do adoecimento de algum profissional;
28. falta de ação colaborativa entre os trabalhadores;
29. endurecimento das rotinas de trabalho;
30. isolamento das turmas e ações;
31. desvios de função (por exemplo: ASGs como responsáveis pelos materiais dos professores);
32. separação de alunos com dificuldades de aprendizagem numa única sala;
33. dispersão do Conselho de Escola;

34. roubo/furto de recursos materiais (Ex.: notebook, adaptadores para tomadas);
 35. centralização de tarefas que prejudicam o andamento do trabalho na ausência do responsável;
 36. formação (Ex.: PNAIC) em horário extra à jornada de trabalho (não privilegiando a participação dos profissionais, ou se dão de maneira obrigatória e com grande carga de atividade extra curso);
 37. frágil articulação com o Sindicato.
- Quanto às potencialidades levantadas no âmbito da promoção de saúde:
 1. produção de dilemas e questões sobre as práticas cotidianas de trabalho;
 2. estratégias de valorização do aluno pelo professor;
 3. estratégias de integração entre disciplinas e docentes;
 4. credibilidade conferida à COSATE pelos demais profissionais diante da primeira ação ampliada da COSATE em parceria com CEREST-ES;
 5. proposta de Reuniões regulares pré-determinadas pela COSATE (elencar tópicos, possibilidade de vincular o tema à progressão);
 6. algumas ações que saem da previsibilidade e que acabam por favorecer novas ações;
 7. iniciativa de confraternizações/aniversariantes do mês;
 8. ações que favorecem a aproximação da família com a escola (Programa Escola Aberta nos fins de semana – iniciativa do estado –, Mostra Cultural – iniciativa municipal –, projetos de leituras);
 9. importância da participação dos profissionais em momentos de capacitação e do próprio conteúdo do processo formativo.
 - Fazia parte da proposta do dia, tentar delimitar cada item desta listagem em uma tabela programada para facilitar a visualização das ações. Porém, a equipe da COSATE não contava com mais tempo de reunião e seus membros avaliaram que também não haveria tempo suficiente durante a semana para dedicar a esta atividade, pois com o fechamento do ano eram inúmeras as tarefas que tinham que cumprir antes da entrega final das pautas. Então, tomou-se uma situação do dia como exemplo para o exercício de montagem da tabela. A situação era a notícia espalhada na escola de que um dos bebedouros principais estava contaminado por larvas. Como nenhuma ação

havia sido implementada até aquele momento para a elucidação da notícia espalhada, a COSATE empreendeu sobre tal acontecimento não somente o planejamento da ação, como demonstrada no exercício constante no Anexo XVIII, como os encaminhamentos das ações delineadas.

2.11 SEXTO ENCONTRO PRESENCIAL

Data: 15 de dezembro de 2014

Tema: Finalização do Plano de Trabalho das COSATE e avaliação do processo formativo

Local: FUNDACENTRO

Relato do trabalho realizado:

- O primeiro momento do encontro de encerramento foi destinado a uma reflexão individual, na qual os membros das COSATEs Piloto deveriam responder de forma escrita às seguintes questões:
 - ✓ O que vivi?
 - ✓ O que aprendi?
 - ✓ Essa experiência já produziu algum efeito na escola onde trabalho? Se sim, qual?
- Após esse primeiro momento, foram formados pequenos grupos nos quais se discutiu as respostas individuais às questões anteriores produziu-se, em exercício de consenso, indicativos dos desafios e potenciais no trabalho das COSATEs. Em seguida, os pontos discutidos foram partilhados com o coletivo presente, dos quais, pode-se destacar:

“No Manoel, escola maior, tem mais dificuldade para sentar e conversar. Tem de garantir tempo para isso e também ler o Estatuto e pensar no início do ano estratégias para isso. Já surtiu efeito na escola” [fala de uma participante].

 - ✓ Alguns apontam que a COSATE já surtiu efeito para pensar a respeito da questão dos afastamentos por licença médica;
 - ✓ Uma professora relata que o nome dela estava na lista de remoção por afastamento e participar da COSATE “me pegou num momento que eu tinha de falar”. A escola, para ela, tem sido ambiente de adoecimento,

mas o processo de formação a tem levado a participar de movimentos coletivos em prol da categoria, “levar para rua” algumas questões.

- ✓ Outras participantes relatam:

“Estamos escondidas entre quatro paredes. Os pais não sabem, quando eles descobrem o que estamos passando apoiam, aderem”.

“No início tinha muita desconfiança, descrédito, começamos um movimento em que as pessoas estão colocando as coisas em questão, pedindo para trazer assunto [sugestão de pauta] para a reunião.”

“Na nossa escola teve um caso que uma professora anexou um bilhete no banheiro apontando a falta de papel higiênico como demanda para nós tratarmos na COSATE”⁴⁷.

“Dá para notar mudança no grupo de trabalhadores da escola, não estão mais fazendo piadinhas. As pessoas já estão acreditando, sugerindo, pensando, questionando... Isso dá para notar”.

“Eles dizem: leva isso pra COSATE”

“Este era nosso maior desafio [o descrédito] e hoje já é um avanço, já recorrem a nós. Agora é responder a esta convocação”.

- ✓ Uma professora da EMEF “Manoel Carlos de Miranda” conta que foi procurada por duas professoras que estão próximas da aposentadoria, as quais elogiaram a iniciativa da ação ampliada com o CEREST-ES.
- A equipe responsável pela formação encerra o momento com algumas considerações importantes, destacando vários avanços percebidos ao longo dos trabalhos desenvolvidos pelas COSATEs Piloto e pontuando que as Comissões de Saúde não devem se colocar ante a escola como uma instância milagrosa que resolverá os problemas para as pessoas, mas se constituir, justamente, como esse elemento aglutinador, capaz de viabilizar discussões e

⁴⁷ O coletivo presente analisou tal situação como positiva, como um indício de que as pessoas estavam visualizando na Comissão possibilidades de mudanças. Os membros da COSATE da escola em que ocorreu o episódio – o CMEI “Olindina Leão Nunes” – relatam, inclusive, que tal ponto pôde ser levado a uma reunião de rotina e encaminhado coletivamente, contando, inclusive, com a participação da própria professora que havia deixado o bilhete.

soluções coletivas. Ressalta-se, ainda, que algumas conquistas não são imediatas, dependem de persistência e demoram em serem alcançadas. Tal processo não deve conduzir, portanto, a um descrédito. Para tanto, é sempre importante dar visibilidade aos movimentos produzidos nesse processo, às pequenas conquistas e ao poder da mobilização.

- Na segunda etapa desse último encontro deu-se a partilha da última dispersão realizada nas escolas, na qual os membros das COSATEs apresentaram suas produções ante a proposta de construção do Plano de Trabalho (Anexos XVII e XVIII).
- Ao fim do encontro foram entregues os certificados de participação aos membros das COSATES das duas escolas.

3 RESULTADOS PRODUZIDOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM O PROJETO PILOTO

3.1 CONSTRUÇÃO DE REFERENCIAIS ORGANIZATIVOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS COSATES COMO POLÍTICA PÚBLICA

Desde o início das discussões para a implementação das COSATEs como uma política pública, se configura o desafio de reunir os profissionais da educação num horário comum para o desenvolvimento das atividades da Comissão, tendo em vista o processo de segmentarização tão comum que ocorre nas escolas em geral. A organização do espaço escolar (em salas, turmas, turnos, aulas) imprime um ritmo em que, sozinho, o trabalhador precisa lidar com as adversidades do cotidiano de trabalho (LOUSADA; BARROS, 2008). Momentos de análise coletiva dos processos de trabalho, fundamentais para a promoção da saúde numa perspectiva ampliada (CLOT, 2010), são raros ou inexistentes.

Nessas circunstâncias, o modo de funcionamento construído para o trabalho das COSATEs Piloto – e que pode ser visualizado ao longo dos relatos das atividades desenvolvidas em 2014 – se constitui como uma importante conquista. Esta, fruto de um esforço coletivo e de uma ação colaborativa que envolveu diversos segmentos. A

parceria entre a SEDU-Serra e um movimento popular, como o Fórum COSATE, tal como se deu, indica a viabilidade da construção de uma política efetivamente pública, a qual pode ser definida como efeito de um desejo e ação coletivos (BENEVIDES; PASSOS, 2005). Tal aspecto se evidencia constantemente no modo de envolvimento dos participantes com o Projeto, no engajamento dos mesmos com as atividades e as produções possibilitadas a partir disso. De modo geral, é possível afirmar que as ações das COSATEs não se constituíram como uma mera execução de atividades demandadas por um agente externo, mas como uma produção dinâmica oriunda do desejo de realizar esse trabalho em específico. Tal observação é relevante se considerarmos que várias comissões existentes em diversos órgãos governamentais são tomadas como “mais um trabalho”, algo meramente burocrático ou enfadonho.

Há que se considerar que existem desafios ainda a se enfrentar ante a proposta de implementação das COSATEs como política pública institucionalizada, em especial com relação ao impacto financeiro. Cabe, nesse sentido, avaliar a longo prazo os efeitos de promoção de saúde e prevenção de adoecimento possíveis de serem disparados por tais Comissões, de modo a estimar o quanto o custo com o absenteísmo do trabalhador adoecido pode ser reduzido.

Quanto ao modo de funcionamento que foi sendo delineado pelas COSATEs Piloto, além do já anteriormente exposto, destaca-se um deslocamento importante para a efetividade da Comissão. Há, desde o início da proposta e, talvez em analogia a outras iniciativas no âmbito da saúde do trabalhador, uma expectativa e uma apreensão quanto ao papel fiscalizador das COSATEs. Ora, a atividade de fiscalização implica a existência de normas regulamentadoras, bem como um conhecimento técnico satisfatório das mesmas, e ainda um exercício de vigilância permanente, que pode vir a culminar numa polarização – por um lado, os detentores do “saber das normas” e, por outro, os agentes submetidos à fiscalização ante ao cumprimento ou não das mesmas. O modo dialogado e a construção do lugar da COSATE como disparadora de discussões locais para a análise coletiva do trabalho, caracterizado pelo esforço constante de deslocamento do lugar de fazer para ao de atuar com, propiciou o que se pode designar por vigilância como acompanhamento de processo, sendo a fiscalização constituída num exercício de validação coletiva.

Pode-se inferir, ainda, alguns outros elementos organizativos mais específicos a partir dessa experiência com o Projeto Piloto e que se destacam como pontos a serem observados na avaliação da proposta de Projeto de Lei. Nessa perspectiva, destacam-se:

- Planejamento prévio e criação de procedimentos burocráticos ágeis para a reorganização das jornadas de trabalho dos integrantes das COSATEs, de modo a garantir a participação dos membros eleitos;
- Sugestão de que conste no texto da Lei que o CONCOSATE seja acionado por ocasião da construção de novas escolas da rede municipal de educação e sugestão de que as COSATEs participem do planejamento de reformas das escolas existentes, bem como da aquisição de mobiliários, visando uma ação preventiva quanto ao risco de acidentes e adoecimento no meio escolar;
- Necessidade de acrescentar à proposta a participação dos suplentes das COSATEs eleitas no curso de formação;
- Necessidade de desenvolver soluções administrativas para que, em escolas como as EMEFs, as quais funcionam em diferentes turnos, os profissionais que trabalham em horários distintos possam se reunir para discussões coletivas;
- Reforço ao artigo da proposta de Projeto de Lei que oportuniza a permanência dos membros nas escolas onde atuam ou atuaram com a COSATE até depois de um ano de encerrada sua participação (Art. 10, § 1º do Anexo I).

Com relação aos dois últimos tópicos, durante o Projeto Piloto, procedeu-se o envio de um ofício à SEDU-Serra solicitando a permanência de duas participantes das COSATEs em lotação provisória no ano letivo de 2015. Acredita-se que a remoção desses membros ocasionaria dificuldades à continuidade do processo disparado pelas Comissões, tendo em vista, inclusive, que os suplentes não puderam passar pelo curso de formação.

3.2 DESLOCAMENTO DA QUEIXA AO PODER DE AGIR

Inicialmente, as queixas de adoecimento se constituíram na tônica das conversas empreendidas pelas COSATEs. Entretanto, ao longo da formação é possível notar

que foram considerados agentes de adoecimento no trabalho tanto os aspectos físicos, que compreendem a estrutura predial da escola e as suas condições de higiene, quanto os aspectos psicossociais como as relações hierarquizadas e as formas de gestão. Sobressaíram-se nas discussões os fatores ligados à organização e às condições do trabalho, como por exemplo: divisão e cargas⁴⁸ do trabalho, ausência de respaldos ao trabalhador já adoecido e modos de organização e articulação com o trabalho de empresas terceirizadas que atuam na escola.

À medida que os encontros iam acontecendo, foram percebidas modulações nas falas das participantes no sentido de uma mudança de foco que tendia, inicialmente, mais à culpabilização do outro (salas cheias, mobiliário inadequado, falta de parceria das famílias no processo educativo dos alunos, etc.) e, posteriormente, a uma atitude mais voltada à corresponsabilidade e ajuda mútuano que tange às questões dos impasses que emergem no dia-a-dia do trabalho. Falas como: “tem gente que se blinda: não quer expressar o que incomoda, os riscos”; e ainda: “[...] são “nadas” que impactam na qualidade do ambiente de trabalho e podem ser causa do adoecimento” deixam entrever sentimento de impotência, de medo e também do desafio que a atuação na COSATE apresentava e que esteve presente nas falas dos primeiros encontros. Enunciadas no segundo encontro presencial, falas como estas, quando relacionavam a falta de materiais de higiene aos adoecimentos, sinalizam a saúde no trabalho percebida, prioritariamente, como ausência de doenças.

É no exercício de analisar coletivamente os processos de trabalho que as conversas sobre saúde e trabalho, e não trabalho e doença; foram ganhando outros tons. Mais do que labutar para viver, ou seja, “suportar” o trabalho, os espaços de conversa sobre os processos e modos de organização das atividades na escola tiveram como efeitos novos modos de se relacionar com o grupo e com o meio. Emergem então enunciados tratando do trabalho como algo que dá prazer, que produz saúde, aproximando-se assim da definição desta como “um poder de ação sobre si mesmo e sobre o mundo, adquirido junto dos outros” (CLOT, 2010, p. 111). Ou seja, produção de saúde no trabalho como exercício coletivo de colocar em análise os processos ligados à sua

⁴⁸ Na experiência com os profissionais das escolas, o termo “carga” aparece com, ao menos, dois sentidos diferentes, podendo ser referido à carga horária ou jornada de trabalho (número de horas trabalhadas num dia) ou a um excesso de atividades/pressões/atribuições dentro de uma mesma jornada de trabalho.

atividade e a partir deste diálogo intervir, criar novo contexto para viver a partir da construção grupal de alternativas aos problemas que surgem.

As falas vão ganhando outro contorno, produzindo outra forma de inserção dos membros na comissão. Assim, tem-se no início, de modo mais intenso, falas como:

“[...] já perdi muito. Perdi saúde, perdi a audição [...]”.

Já, posteriormente, ganha maior destaque relatos que afirmam a potência dos trabalhadores frente aos constrangimentos do meio:

“[...] o prazer que a gente sente quando o menino não lê nada e de repente, começa a ler tudo”.

“A gente tem de virar cachorro grande”.

Assim, os trabalhadores afirmam um novo modo de agir, mais propositivo e criativo, acerca dos desafios e problemas enfrentados, bem como também um outras formas de se relacionar com a realização de suas atividades profissionais por meio da constituição de um coletivo.

Na EMEF “Manoel Carlos de Miranda”, há uma discussão acerca da limpeza que atravessa toda a formação e possibilita cartografar⁴⁹ sua modulação quando a concepção de saúde sai do plano biológico e é ampliada para o plano político. No primeiro encontro de dispersão na escola os membros da COSATE apontam a sujeira e a poeira como um dos principais fatores de adoecimento. Este modo de enunciar a relação riscos e produção de saúde na escola parte da concepção de saúde como ausência de doença, inserida apenas no plano biológico e de um modo que destaca uma impotência dos trabalhadores em lidar com tais processos. O sofrimento, relatado em forma de alergias e outros distúrbios físicos, é individualizado. Ao longo da

⁴⁹ A cartografia como método de pesquisa-intervenção e princípio de análise, conforme apontam Passos, Kastrup e Escóssia (2007), não se realiza de maneira prescritiva, por regras prontas e por objetivos previamente estabelecidos. O que se coloca nesta proposta é primar pelo caminhar, que traça em seu próprio processo suas metas. Desta forma, segue o princípio indicado pela análise institucional, de transformar para conhecer e não de conhecer para transformar.

formação, outra concepção de saúde emerge, articulada com os modos de ação possíveis que são propostos por meio da análise coletiva. Nesse sentido, os problemas não são deste ou daquele servidor, mas se delineiam num meio complexo, no qual coexistem diversas forças e onde a ação coletiva pode produzir mudanças em prol de uma maior qualidade nas condições de trabalho.

A partir da leitura do texto: “Saúde, cadê você? Cadê você?” (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003), os membros em formação destacam trechos que indicam uma aposta nesse novo modo de lidar com estas situações. Agora como produção, o conceito de saúde é ampliado: por meio da análise e ação coletiva, o trabalho também produz saúde. É quando a questão da limpeza passa a ser tratada como problema de gestão, tangenciando a relação com empresas terceirizadas e modos de organização do trabalho na escola. Com a modulação da ideia de saúde e sua inserção no plano político, há possibilidade de agir e percebe-se protagonismo do trabalhador, que propõe planos de ação e formas de resolver o problema. Em outras palavras, a causa de adoecimento (a sujeira, ou os modos de organizar o trabalho e problemas de gestão da qual resulta) passa a ser alvo de estratégias, de táticas, de ação coletiva. O trabalho como produtor de saúde não implica ausência de problema, mas a possibilidade de superá-los, de criar, de expansão da atuação, como afirmam as falas abaixo:

“[...] o nosso bem-estar físico, mental e social depende das nossas ações. Da não aceitação de coisas que nos são impostas e nos fazem mal.”

“Se as normas são feitas pelas pessoas, as pessoas podem mudar estas normas.”

Em consonância com as considerações tecidas, percebe-se uma ampliação na própria noção de prevenção: junto a importantes aspectos relativos ao cuidado com o corpo – ginástica laboral e técnicas de fonoaudiologia, por exemplo – passam a compor as discussões relativas a outras esferas, como o estudo do Estatuto, o estreitamento de parcerias com outros equipamentos sociais, a ampliação dos canais de diálogo com a comunidade escolar.

No Projeto Piloto das COSATEs realizado nas duas escolas da rede municipal de Serra-ES, a constituição de espaços coletivos de conversa a respeito dos modos de organização do trabalho e o processo formativo engendrado propiciou a torção das ideias de trabalho e saúde para uma nova articulação dos mesmos, o que teve como efeitos atividade criadora e propositiva, bem como corresponsabilização (o que será mais detalhado no tópico que se segue).

3.3 PRODUÇÃO DE GRUPALIDADE E CONSTRUÇÃO DE CREDIBILIDADE DAS COSATES

A COSATE como dispositivo de conversação possibilitou o reposicionamento das participantes na constituição e construção da Comissão, bem como propiciou a produção de uma grupalidade necessária ao funcionamento da mesma; concorreu ainda para o enfrentamento dos problemas levantados pelas participantes, por meio de ações e reflexões, como exercícios de diagnóstico e análise dos fatores envolvidos na produção de saúde e doença encontrados no ambiente escolar. Tais exercícios de análise possibilitaram escapar às lógicas culpabilizadoras, reducionistas e individualizantes que se presentificam diante dos impasses vivenciados na escola, como apontado no item anterior.

Dizer que as COSATEs se constituíram como importante dispositivo de conversação significa afirmar que foi a partir de um exercício de diálogo e compartilhamento coletivo de experiências que foi possível redefinir formas diferentes de ação, afecção⁵⁰ e produção de pensamento, inventando outras maneiras de criar interesse pelas questões que a COSATE mobilizou (DESPRET, 2011a; 2011b). Isto concorreu para a desnaturalização de certas práticas cotidianas e sustentou a análise coletiva dos processos identificados, quanto ao adoecimento e à produção de saúde no cotidiano escolar.

⁵⁰ Afecção e afetivo nesta proposta não são sinônimos de sentimentos ou da qualidade destes. Referem-se a uma noção de mobilização de forças que atravessam as conexões entre os diversos elementos dispostos nos encontros que fazemos com as coisas, ideias, pessoas, etc. O caráter da constituição de uma rede afetiva engloba a compreensão de que as práticas produzem diferenciações e mudanças, que comportam desde situações concretas, como de reposicionamentos e subjetivações.

Tratar as COSATEs como dispositivo também indica que todo o trabalho e as experimentações realizadas no Projeto Piloto englobaram um composto de linhas, um conjunto multilinear, que pôde se desdobrar em distintas direções e comportar desequilíbrios e tensões, bem como variações e oportunidades, portanto, em mudança e derivação (DELEUZE, 1990). Tal aposta permitiu a ampliação dos graus de transversalidade, o que pode ser entendido como um corte transversal nas vias de comunicação comumente estabelecidas – horizontais e verticais⁵¹ – de modo a possibilitar a conexão simultânea de elementos distintos: formas, forças e fluxos.

Este modo de assumir a conversação como importante elemento metodológico está consoante com o entendimento de que trabalho, pensamento, pesquisa, intervenção e transformação não se dissociam. Isto se refere a uma postura exercitada pela experiência Piloto de cartografar algumas linhas e curvas do cotidiano escolar, percorrendo-as em processo e convocando outros modos de atuação possíveis. A conversação e o diálogo, o compartilhamento entre membros e entre COSATEs com outros parceiros e diversos atores, dentro e fora da escola, concorreu para a criação de linhas de visibilidade atuais, ainda que provisórias e limitadas pelas condições do Projeto Piloto.

O que definimos por ora como importantes efeitos da COSATE – a saber: a) a criação de uma grupalidade e b) a credibilidade da comissão nos espaços de seu exercício com os demais atores e pares nas instituições escolares – se processaram por meio do diálogo e do compartilhamento das experiências. Cabe destacar que denominamos por grupalidade a criação de um pertencimento coletivo ao trabalho, saindo da esfera da ação individual e permitindo modos de endereçamento coletivos e convocação para participação de todos. Ou ainda, a construção de um corpo COSATE, que não perseguisse apenas um modo de cumprimento normativo de funções e tarefas, mas antes, funcionasse como promovedor de abertura e acesso a formas de

⁵¹ Parte-se aqui da ideia de que o termo “horizontal” é comumente empregado para nomear fluxos de comunicação que se estabelecem entre sujeitos pertencentes a um mesmo nível hierárquico, ao passo que “vertical” remete a um canal comunicativo hierarquizado, que se dá de “cima para baixo”, de nível a nível. A noção de transversalidade, vem, justamente, operar com as trocas infra subjetivas que se configuram por vias não delimitadas por tais contornos, muitas vezes abstratos, remetendo aos diferentes graus de pertencimento e de múltiplas possibilidades conectivas que se delineiam em qualquer espaço onde coexistam pessoas.

experimentação ampliadas e diferenciadoras, pautadas muitas vezes num exercício sensível de escuta e atenção àquilo que as inúmeras urgências e pressões do cotidiano escamoteiam ou invisibilizam.

A credibilidade do movimento das COSATEs, dentro das escolas e diante dos demais parceiros da experiência, indica que as ressonâncias deste processo produzem contágio e promovem adesão ao tema da produção de saúde do trabalhador da educação. Uma vez que as ações não se dissociam dos modos de sentir e pensar os impasses, as dificuldades, mas também as parcerias e as possibilidades, fica claro que cada um dos pequenos movimentos empreendidos pela COSATE pode produzir coparticipação e corresponsabilização em função de propiciar forças mobilizadoras de mudança e reposicionamentos individuais e coletivos.

Isto se exemplifica de inúmeras maneiras neste percurso. Uma delas situa-se num dos primeiros momentos do trabalho com as COSATEs Piloto, quando as conversações apresentaram um efeito terapêutico (no relato dos membros), pois ao falarem de seus problemas relacionados ao trabalho, as participantes externalizaram um sentimento de alívio imediato. Com o decorrer dos encontros as conversas foram tomando outra dimensão. Passaram a se constituir em dispositivo para análise dos processos de trabalho. Na medida em que as participantes falavam sobre situações cotidianas e ouviam das companheiras experiências diferentes das suas próprias, colocava-se em evidência a manutenção de determinadas práticas tidas como naturais ou insuperáveis na educação.

Merece destacar, ainda, que, se no início da constituição das COSATEs a credibilidade do projeto foi referida diversas vezes ao engajamento do MP-ES no Fórum COSATE e à articulação com a SEDU-Serra, durante o desenvolvimento das ações pelas Comissões, as produções do grupo passaram a se constituir como elementos afirmativos do próprio fazer, a partir da visibilidade que foi sendo possibilitada pelo poder de intervenção/interferência no meio de trabalho.

Salientou-se a necessidade de se criarem novos espaços de conversa, sobretudo porque os momentos disponíveis para tanto são utilizados de modo inadequado ou não são suficientes.

Em uma das conversas, uma participante problematizou a carga de trabalho da seguinte maneira:

“A gente nunca se falou antes da COSATE, mas não é porque a gente não se gosta. É que a gente não tem tempo nem para respirar, quem dirá para conversar”.

Esta fala indica um sucateamento das relações de trabalho devido ao “ritmo acelerado” em que funciona a escola, com muitas tarefas e um extenso e apertado calendário a ser cumprido. Uma colega respondeu a esta fala, dizendo:

“A gente dos anos iniciais achava que vocês do fundamental não gostavam de se misturar”.

Isto diz dos efeitos do modo pelo qual se opera a organização do trabalho na escola e do sistema de educação de modo geral. Mantém-se uma verdadeira segmentação entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental ou turnos de uma mesma escola, bem como entre Centros de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

Portanto, a produção de uma postura analítica frente aos processos de trabalho dos membros das COSATEs, por meio da conversação, propicia a formulação de elementos para uma maior qualificação das atividades desenvolvidas pelos trabalhadores e proporciona a compreensão de que modificações na organização local do trabalho podem contribuir para a melhoria efetiva das condições em que o mesmo é realizado. Além disso, indica que a construção de outros espaços de comunicação e diálogo nas escolas contribui para a melhoria dos relacionamentos interpessoais e para a formulação de soluções dos problemas locais. Tudo isto demonstra, inequivocamente, que a conversação compõe um fator preponderante para a promoção da saúde, além de tornar-se um importante aglutinador de forças para a ampliação das discussões com os demais profissionais das escolas, o que produz maior envolvimento dos mesmos e credibilidade no trabalho das comissões.

3.4 AQUECIMENTO DE REDES NO MEIO DE TRABALHO

A partir da sustentação de um espaço de diálogo e conversação também se pôde visualizar e levantar alguns parceiros da rede local em cada uma das escolas participantes do Projeto Piloto, bem como ampliar as discussões com os pares, o que alarga as conexões dentro e fora do espaço escolar e favorece a mobilização de outros trabalhadores ao tema e às ações das COSATEs. Isto se verifica tanto nas ações desenvolvidas pelas Comissões como também no compartilhamento das experiências com o Fórum COSATE.

O que denominamos por rede nesta proposta de trabalho? Rede não identifica apenas órgãos, serviços e equipamentos integrantes da política municipal. Envolve um conjunto de forças que podem ser acionadas na fomentação de movimentos de conexão, encontro e afecção. Essa movimentação de forças conectivas cria direções diversas e dispara também minúsculos deslocamentos importantes na coconstrução coletiva de trabalho e implicação (TEIXEIRA, 2004). Tais deslocamentos mínimos podem ser extremamente significativos se sustentarem engajamentos coletivos de transformação.

Lembra-nos Teixeira (2004) que vivemos um cenário de grandes desestabilizações econômicas e políticas, o que faz com que experimentemos a diminuição de nossas potências de agir, tanto na esfera individual quanto na esfera coletiva e, assim, assistamos cada vez mais ao desmantelamento das ações conjuntas, ou em rede, numa perspectiva afetiva e pública, conforme a discussão que sustentamos do caráter público e micropolítico nesta concepção e práticas das COSATEs.

Teixeira (2004) afirma que as redes de trabalho social são, em última instância, grandes redes de conversação e propõe que todo o trabalho desenvolvido e pensado nesta direção, deve adotar princípios norteadores cruciais, tais como: o reconhecimento do outro como um legítimo outro; o reconhecimento de cada um como insuficiente; o reconhecimento de que o sentido de uma situação é fabricado pelo conjunto dos saberes presentes. As COSATEs Piloto se constituíram pactuando tais posturas e isso pode ser observado nos diversos exemplos que foram se construindo no percurso/processo das Comissões.

Alguns dos modos de funcionamento da escola foram discutidos nesta perspectiva, tocando nas suas implicações éticas e afetivas, e isto possibilitou a criação de campos de problematização de certas práticas e seus efeitos no cotidiano escolar e a busca da construção de redes no sentido já explicitado. Conversando sobre estas questões é que as pessoas perceberam a não instantaneidade das práticas e ações, vislumbrando também maneiras de discuti-las e superá-las.

Por exemplo, quando se debateu sobre as avaliações institucionais em escala local, regional e nacional e como as mesmas apresentaram-se como agentes de adoecimento, o exercício passou por discutir as produções de certas práticas e verificar os modos possíveis de micro ações diante destes panoramas, tentando sair de um discurso paralisante e naturalizante, para um aquecimento problematizador da realidade em suas efetivas possibilidades de concretização.

Outra situação que coloca em análise os processos de trabalho das COSATEs foi a problematização feita pelas equipes das formas com que se avaliam os alunos em função da manutenção de um sistema de progressão. Muitos passam de ano sem terem apresentado um desenvolvimento satisfatório. A retenção não foi colocada como uma solução para este problema, mas defendeu-se práticas que empreguem maior autonomia na gestão dos critérios de avaliação na relação professor-aluno.

Outros problemas considerados como externos à escola passaram a ser entendidos como parte de sua realidade, como a situação de negligência dos alunos pela família e o contexto de violência e drogadição, mesmo que ainda, os profissionais da escola se sintam, muitas vezes, despreparados para interferir em tais situações. Esse é um aspecto que merece ser problematizado com maior intensidade em futuras ações com os trabalhadores da escola, tendo em vista que é preciso produzir uma desnaturalização de algumas falas moralizadoras a respeito das famílias, dos alunos e de outros segmentos da comunidade escolar. Assim, considera-se de suma importância que o processo de formação dos trabalhadores se valha da discussão acerca das situações de impasse que a escola e seus trabalhadores encontram em seus fazeres cotidianos.

Uma constatação produzida com o trabalho das COSATEs foi a ampliação da articulação das escolas com outros equipamentos sociais importantes para o trabalho em educação e a promoção de saúde nas escolas, como UBS, CEREST-ES, CRAS, famílias, dentre outros; além da aproximação com outros segmentos da própria gestão municipal, como a DMST-Serra. Vislumbrou-se, assim, a consolidação de uma rede que extrapola o estabelecimento-escola e a Secretaria de Educação, de modo a fortalecer não só a saúde do trabalhador, mas também a qualidade da educação no município. Esta ampliação das parcerias não se resumiu somente ao levantamento dos parceiros, mas indicou, muito antes, que o trabalho das Comissões passou pela coconstrução e aquecimento das redes envolvidas na educação.

4 PRODUTOS DO PROJETO PILOTO

Dar visibilidade ao escopo de trabalho da COSATE e também mobilizar os demais trabalhadores da escola, de modo a articular e compor com estes constitui-se em demandas complexas.

Diante dos vários desafios, entre os quais podemos citar a ampliação dos espaços de conversa no ambiente de trabalho, as COSATEs produziram algumas estratégias para intensificar e alargar o fluxo de comunicação nas escolas, táticas para ampliar a discussão sobre saúde e trabalho. Além disso, também produziram diagnósticos meticulosos e planos de ação com objetivos exequíveis.

- Produção de estratégias para ampliar o fluxo de comunicação nas escolas:
 - ✓ CMEI “Olindina Leão Nunes”: Produção de frases e cartazes que foram espalhados pela escola; produção de caixa para o recebimento de questões/sugestões dos trabalhadores; realização de discussões em reuniões da escola. A necessidade de sensibilizar a comunidade escolar acerca das questões que emergiam levou a Comissão a exercitar a ampliação do diálogo por meio destas estratégias, visando mobilizar diversos segmentos que compõem o ambiente escolar e construir canais de comunicação num sentido ampliado.
 - ✓ EMEF “Manoel Carlos de Miranda”: produção de caixa para o recebimento de questões/sugestões dos trabalhadores; realização de

discussões em reuniões da escola. As tentativas de estreitar os laços, de produzir conexões, embora em um primeiro momento tenham sido vistas como infrutíferas, de alguma forma afetaram e também produziram efeitos, uma vez que foi possível perceber ao longo do processo a construção da credibilidade da Comissão, bem como a participação engajada de outros profissionais da escola nas ações desenvolvidas. Pode-se dizer, desse modo, que a ação dessa COSATE contribuiu no sentido de desobstrução dos fluxos comunicativos.

- Ações com o coletivo dos trabalhadores das escolas participantes do Projeto Piloto:
 - ✓ CMEI “Olindina Leão Nunes”: estudo de texto e discussão coletiva acerca dos processos de trabalho na escola, indicando fatores de adoecimento e de produção de saúde. Tal ação contribuiu para a produção do levantamento realizado acerca das condições de trabalho e saúde na escola e para a sensibilização do coletivo para a ideia de que trabalhar também pode ser prazeroso e produzir saúde, e que é na constituição dos espaços coletivos que soluções, desvios, estratégias e táticas podem ser engendrados.
 - ✓ EMEF “Manoel Carlos de Miranda”: A principal estratégia foi a realização de uma ação ampliada, na qual houve a preleção de uma representante do CEREST-ES e de uma integrante do movimento sindicalista do ES, bem como aplicação de um instrumento de diagnóstico e uma roda de conversa sobre os objetivos do projeto de lei. A ação foi assumindo os contornos de uma convocação de todos à participação. Pretendeu-se que a ampliação da conversa tivesse como efeito uma corresponsabilidade com o trabalho da COSATE. Nesta ação, percebe-se uma modulação no envolvimento dos trabalhadores, criam-se novas possibilidades de ação coletiva. Ela convoca, provoca falas e produz deslocamento entre os profissionais que participaram.
- Criação de instrumentos diagnósticos específicos para o levantamento das condições de trabalho e saúde nas escolas: questionários (Anexos X e XIV), conversas coletivas e individuais. Foi a partir das circunstâncias em que vivem

e dos recursos de que dispuseram que as COSATEs empreenderam um modo singular de estabelecer canais de comunicação, de ouvir, de possibilitar composições ao trabalho das comissões. Estes instrumentos, muito mais do que dados, fazem emergir também conversa, escuta, engajamento.

- Produção de dados diagnósticos quanto aos fatores que contribuem para a promoção de saúde nos ambientes de trabalho em questão, bem como visibilidade e materialização dos fatores de risco, elementos importantes para subsidiar ações preventivas ao adoecimento, conforme apresentados nos relatos do quarto encontro de dispersão nas escolas: os dados, além de seu caráter informativo, permitem colocar em análise o modo como o trabalho se organiza, articular conversas para produzir consenso e soluções coletivas.
- Construção de plano de ação das COSATEs a partir dos elementos priorizados pelos profissionais das escolas:
 - ✓ CMEI “Olindina Leão Nunes”: o plano desenvolvido pela COSATE elenca os fatores de risco e as potencialidades identificadas para a promoção da saúde. A partir destes são delimitadas situações nas quais é preciso interferir, criando-se, então, objetivos e planejando-se ações para enfrentar os problemas, bem como estipulando-se prazos para a solução dos mesmos. Tendo como premissa a noção de que planejamento não é contrato, mas sim processo, compor plano de ação materializa o agir de um coletivo. O plano – documento – é resultado de um processo de planejamento que envolve colocar os problemas e as relações em questão e agir com eles. Os diálogos, conversas, mobilizações da comunidade escolar demandados para a confecção do plano permitem visibilizar a constituição de um espaço de diálogo, de enfrentamento e também a corresponsabilização do grupo, que protagoniza um novo modo de gerir os problemas e produzir saúde em seu ambiente de trabalho.
 - ✓ EMEF “Manoel Carlos de Miranda”: devido ao período de confecção do plano, que ocorreu em meio ao fim do ano letivo na EMEF, os membros da COSATE não chegaram a formalizá-lo em um documento. Entretanto, é importante destacar que foram marcados de forma intensa no processo de planejamento o enfrentamento ao desafio de criar canais de comunicação

em uma escola com vários ritmos de organização das aulas, de alunos e professores de séries distintas, planejamento em horários diversos e ainda trabalhando em três turnos. Neste contexto, foi possível produzir canais de conversa que, por sua vez, tiveram como efeito o diagnóstico meticuloso. Além disso, também propõem algumas ações, conversam sobre seus processos de trabalho, colocam em questão modos de organização do mesmo e inclusive propõem objetivo e ações para uma demanda imediata que produzia bastante incômodo à comunidade escolar naquele momento – conforme pode-se notar a partir da hipótese dos vermes na água do bebedouro, constante no item 2.10 deste relatório). A confecção do plano fica subsumida diante da potencialidade que a situação colocou: o grupo unido para conversar e propor solução, com objetivo e prazo bem definidos. Instaurar o processo de planejar e pensar coletivamente em questões que afetam os modos de organização de trabalho, neste caso, acaba sendo uma conquista bastante significativa, visto que o plano deve ser flexível, se considerarmos que resulta de um processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA POTENCIALIDADE DAS COSATES COMO FERRAMENTAS DE GESTÃO NO ÂMBITO DA SAÚDE DO TRABALHADOR

É importante salientar que uma Comissão de Saúde do Trabalhador, legitimada como política pública já implantada tem dimensão e força diferente das COSATE do Projeto Piloto, pois estas últimas inauguram um modo de trabalho sustentado na conversação e numa aposta no caráter público e político do compartilhamento de experiências. Todavia, a experiência com o Piloto tem oportunizado a produção de uma postura diferenciada dos trabalhadores acerca da organização dos seus processos de trabalho, propiciando a análise e avaliação de como suas atividades interferem na produção de saúde e adoecimento.

Diante das ações das COSATEs é preciso ressaltar que esta experiência amplia os graus de transversalidade (conforme discutido no item 3.3) dispostos no cotidiano

escolar, muitas vezes invisibilizados. Processos de trabalho necessitam de espaços coletivos de análise para que se produzam aberturas dos modos já institucionalizados de funcionamento. No ambiente escolar o corpo de trabalhadores se depara com inúmeras tarefas, ações, atividades a serem desenvolvidas e realizadas em um movimento, por vezes, intenso de transformações e desafios. Estar no campo educacional, dentro do funcionamento de uma escola, impõe o trabalho relacional não somente com os alunos, mas também com os pares e demais trabalhadores da educação que compõem essa rede de funções e afecções. O trabalho, além de contar com uma gama de intensidades próprias aos encontros entre pessoas, envolve ainda grandes pressões como: prazos, normas, prescrições, avaliações, indicadores e metas, cobranças dos diversos envolvidos no processo, entre outros tantos atravessamentos às atividades cotidianas.

Torna-se, portanto, comum que, neste ambiente e em meio a estes processos, os canais de comunicação e troca fiquem destinados muitas vezes aos espaços institucionalizados de resolução das necessidades que se impõem. Porém, estes mesmos canais se mostram insuficientes para propiciarem outros modos de análise coletiva do trabalho, visto que já se encontram pré-estabelecidos, formatados metodologicamente para atender às demandas que vão das comuns às urgências.

A experiência da COSATE no espaço escolar possibilitou a criação e a sustentação de um dispositivo de conversação que mesmo diante de suas limitações concorreu para a produção de formas de pensar, fazer e gerir pontuais ações em diferentes direções das comumente adotadas no funcionamento escolar. Assim, passa a serem possíveis reflexões que, além de recolocar alguns dos desafios encontrados de forma mais complexa e ampliada, produz um efeito multiplicador e de contágio de outros trabalhadores propiciando adesão ao tema da promoção e saúde do trabalhador e análise coletiva do trabalho.

A experiência em questão demonstra, a nosso ver, a viabilidade da constituição das COSATEs enquanto política pública institucionalizada, a qual se configuraria como importante instrumento de gestão, tendo em vista a realização de ações concretas e efetivas em direção à promoção de saúde no ambiente de trabalho. Cabe destacar, como importante ponto para tal efetividade, o fato de os “gestores” nomeados para

disparar as discussões e ações no âmbito da saúde são também trabalhadores e, desse modo, podem compreender e operar melhor com os processos específicos do local de trabalho, além da proximidade com os pares. Isso não só pode se traduzir em impactos positivos no âmbito da Gestão de Pessoas, como na própria qualidade dos serviços oferecidos pelos estabelecimentos de ensino.

É fato, ainda a necessidade de se investigar mais detalhadamente os efeitos que tal proposta poderá produzir a médio e longo prazo, bem como as formas como as COSATEs continuariam atuando após concluída a etapa do curso de formação. Nesse sentido, concluiu-se que há relevância e necessidade que justificam a continuidade do Projeto Piloto no ano letivo de 2015. Isso propiciaria a criação de indicadores mais precisos para avaliação dos impactos das COSATEs nas escolas, bem como o melhoramento dos instrumentos de levantamento e avaliação das condições de trabalho, além da realização de outras ações de promoção de saúde dos trabalhadores nas escolas.

6 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Micropolítica e o Exercício da Pesquisa-intervenção: Referenciais e Dispositivos em Análise. In: **Psicologia, Ciência e Profissão**. a. 27, v. 4. p. 648-663, 2007.
- BENEVIDES, Regina; PASSOS, Eduardo. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. In: **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. v. 9, n. 17, Botucatu, mar/ago 2005.
- BRITO, J.; ATHAYDE, M.; NEVES, M. Y. (org.). **Caderno de textos**: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. (Série: Trabalho e Sociedade).
- DELEUZE, G. **O que é um dispositivo**, 1990. Disponível em: <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.pdf>. Acessado em 05/12/2011.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio d'água, 2004.
- DESPRET, V. Leitura etnopsicológica do segredo. In: **Fractal Revista de Psicologia**. v. 23, n. 1, p. 5-28. Jan/Abr, 2011a.

_____. Os dispositivos experimentais. In: **Fractal** Revista de Psicologia. v. 23, n. 1, p. 43-58. Jan/Abr, 2011b.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei Estadual nº 5.627 de 03 de abril de 1998, sobre as Comissões Estaduais de Saúde do Trabalhador (COSAT). **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Assembléia Legislativa, Vitória, 1998. Disponível em: <http://www.al.es.gov.br/antigo_portal_ales/images/leis/html/L5627.html>. Acesso em: 03 abr. 2013.

LANCETTI, Antonio. Clínica grupal com psicóticos: a grupalidade que os especialistas não entendem. In: _____. (Org.). **Saúdeloucura 4**. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 155-171.

LOUSADA, A. P.; BARROS, M. E. B. Trabalho docente: entre prescrições e singularidades. In: BARROS, M. E. B.; HECKERT, A. L. C.; MARGOTO, L. (Org.). **Trabalho e saúde do professor**: Cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 79-99.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia** – Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2007.

TEIXEIRA, Ricardo. As redes de trabalho afetivo e a contribuição da saúde para a emergência de uma outra concepção de público. IN: Working-paper apresentado na Research Conference on: Rethinking “the Public” in Public Health: Neoliberalism, Structural Violence, and Epidemics of Inequality in Latin America. Center for Iberian and Latin American Studies, University of California, San Diego, 2004 April.

ANEXOS

ANEXO I

PROJETO DE LEI

O Fórum COSATE SERRA/ES

[i] Cria a Comissão de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATE) do Serviço Público do Município de Serra-ES e o Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador (CONCOSATE), como segue:

Art. 1º Os trabalhadores da Educação do Município da Serra, organizarão em seu local de trabalho uma Comissão de Saúde do Trabalhador da Educação, que passará a denominar-se COSATE.

Art. 2º As COSATE terão a sua política de atuação e a coordenação de seus trabalhos gerenciada pelo Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (CONCOSATE), conforme estabelece o art. 1

Art. 3º A COSATE e o CONCOSATE são órgãos de natureza deliberativa sobre questões pertinentes à produção de saúde que têm como finalidade a melhoria das condições de trabalho e produção de saúde, buscando soluções que promovam um estado de bem estar físico, psíquico e social do trabalhador e a qualificação do meio ambiente, tendo principalmente uma função prevencionista, através da permanente vigilância à saúde no trabalho e nas decisões que envolvam a garantia de produção de saúde e intervenção nas condições de trabalho.

Art. 4º A COSATE terá os seguintes objetivos:

I - Observar, relatar e denunciar condições de risco à saúde no local de trabalho;

II - Solicitar e/ou propor medidas de enfrentamento com a finalidade de eliminar os riscos à saúde e à segurança dos trabalhadores;

III - Investigar e discutir os acidentes, incidentes e doenças do trabalho ocorridas, propondo medidas de prevenção e promoção da saúde;

IV - Propor medidas de prevenção e promoção da saúde dos trabalhadores nos locais de trabalho;

V - Analisar as condições de trabalho do local de trabalho, identificando os riscos à saúde e à segurança da comunidade;

VI - Realizar com a participação dos trabalhadores, um levantamento das condições de saúde nos locais de trabalho;

VII - Elaborar anualmente o mapa de riscos à saúde dos trabalhadores, instituindo instrumentos que permitam o registro, a mensuração e a avaliação dos

problemas dos locais de trabalho, acidentes e adoecimentos que normalmente passam despercebidos;

VIII - Realizar inspeção nas dependências das unidades, dar conhecimento dos riscos encontrados aos trabalhadores e, se necessário, notificar as entidades representativas (sindicatos e associações), serviços de atenção à saúde do trabalhador, Conselho de Escola da respectiva unidade; e demais instâncias pertinentes.

IX - Fomentar a discussão sobre as medidas de eliminação e controle dos riscos, o estabelecimento de prazos e acompanhamento das medidas negociadas;

X - Propor estudos epidemiológicos, levantamentos e análise de dados com o objetivo de estudar fatores que levam aos processos de adoecimento e acidentes de trabalho e a ocorrência de doenças do trabalho, buscando o apoio de órgãos da própria administração pública;

XI - Acompanhar e ter acesso aos resultados das avaliações ambientais, fiscalizações e perícias realizadas nos locais de trabalho;

XII - Participar/intervir/propor nas formas de produção e de organização do trabalho, visando garantir a saúde, a segurança dos trabalhadores e a qualidade do local de trabalho;

XIII - Divulgar a todos os trabalhadores de modo permanente, informações relativas à saúde e segurança no trabalho;

XIV - Nas situações em que os processos de trabalho apresentam risco grave e/ou iminente que possa afetar a integridade física e/ou psíquica dos trabalhadores, **respaldar e garantir a recusa ao trabalho, bem como interditar e embargar tais situações.**

a - Considera-se grave e iminente risco toda condição ou situação de trabalho que possa levar a acidente ou doença relacionada ao trabalho com lesão grave à integridade física, psíquica e social do trabalhador.

b - O embargo ou interdição importará na paralisação total ou parcial de um processo, máquina ou ambiente de trabalho e poderá ser proposto pela COSATE em conjunto com o CONCOSATE, ou com a participação das entidades representativas dos trabalhadores.

c - A proposição de embargo ou interdição poderá ser feita à Superintendência Regional do Trabalho, aos programas e Centros de Referência em Saúde do trabalhador e à vigilância sanitária das Secretarias Estadual e Municipal de Saúde no âmbito do SUS e Ministério Público.

d - O trabalhador poderá recusar-se a executar um trabalho que lhe ofereça risco grave e iminente, até que as medidas de proteção e prevenção sejam implementadas, devendo dar ciência imediata à COSATE, que por sua vez

encaminhará e se articulará com as instâncias pertinentes. Sendo que a cosate deverá avaliar a situação de risco grave e iminente, visando dar suporte coletivo à análise da situação.

XV - Publicizar as atas das reuniões da COSATE e todo e qualquer documento ou informações relacionadas às condições e local de trabalho;

XVI - Realizar anualmente uma Semana de Saúde e Condições do Trabalho com atividades e temas apropriados aos vários setores de atividades de Educação Pública Municipal, acontecendo durante uma semana no horário de trabalho das repartições, órgãos públicos e unidades de ensino;

a - A SESAT se constituirá em um conjunto de atividades educacionais sobre as questões da qualidade de vida no trabalho, atividades acadêmicas (incluindo painéis, temas livres, etc.), trabalho das Comissões e promover integração dos servidores públicos, acontecendo durante uma semana no horário de trabalho das repartições, órgãos públicos e/ou unidades.

XVII - A COSATE propiciará a discussão dos problemas referentes à saúde dos trabalhadores em todos os locais de trabalho, para motivar participação efetiva dos interessados;

XVIII - Compilar e analisar os dados de levantamentos periódicos, propondo medidas para melhorar as condições de trabalho, validadas pelos trabalhadores envolvidos, e que deverão ser encaminhadas à direção das unidades de ensino e às entidades representativas;

XIX - Requerer informações a respeito de métodos, processos ou novas tecnologias, dados estatísticos a respeito de doenças e absenteísmo e registros de acidentes, de doenças do trabalho e de outros agravos à saúde dos trabalhadores relacionados ou não às condições de trabalho;

XX - Mobilizar os trabalhadores para análise e discussão constante dos processos de trabalho visando a transformação das situações que produzem adoecimento nas unidades de ensino por meio do exercício de uma gestão democrática;

Parágrafo único: Todas essas ações deverão ser realizadas com a participação dos trabalhadores, com ampla divulgação nos locais de trabalho.

Art. 5º A COSATE terá a seguinte composição:

I - Os membros serão escolhidos livremente pelos trabalhadores da educação das unidades de ensino, e para cada titular haverá um suplente. Os suplentes serão os candidatos mais votados logo abaixo dos titulares, podendo participar todos os trabalhadores da escola, da seguinte forma:

a - Até 35 trabalhadores: 03 membros

b – De 36 a 65 trabalhadores: 04 membros

c – De 66 a 95 trabalhadores: 05 membros

A cada 30 trabalhadores a mais do previsto, acrescentar um membro na COSATE.

II - Cada COSATE terá um Secretário Executivo que será escolhido pelos membros eleitos da Comissão e poderá ser destituído pela mesma quando não estiver correspondendo aos seus interesses ou aos deste regulamento. Em caso de não haver consenso na escolha do Secretário Executivo, o cargo será ocupado pelo candidato eleito que tiver o maior número de votos;

IV - Os membros suplentes substituirão os titulares nos seus impedimentos, configurando-se assim a 1ª, 2ª, 3ª suplências e assim sucessivamente, por ordem de maior votação obtida;

V - O membro suplente poderá participar das reuniões sendo que na presença dos titulares não fará uso do voto, somente do direito de manifestação verbal.

Art. 6º A COSATE terá o seguinte funcionamento:

I - A Comissão de Saúde do Trabalhador da Educação se reunirá mensalmente em caráter ordinário e a qualquer momento em caráter extraordinário mediante convocação do Secretário Executivo ou de 40% dos representantes na Comissão;

II - As entidades representativas dos trabalhadores da educação terão poderes de participar das reuniões, solicitar atas e outros documentos da Comissão e acompanhar visitas aos locais de trabalho;

III - Cada comissão deverá elaborar regimento interno e submetê-lo à aprovação do CONCOSATE apontando para as especificidades e peculiaridades próprias do seu local de trabalho.

Art. 7º Os membros da COSATE serão eleitos da seguinte forma:

I - Em cada COSATE, os titulares e suplentes, serão eleitos pelos trabalhadores das unidades de ensino através de eleições livres, diretas e em escrutínios secretos, com mandato de 1 (um) ano, podendo se candidatar a recondução do cargo somente por mais dois períodos consecutivos;

II - O processo eleitoral será coordenado pelo CONCOSATE e acompanhado das entidades e órgãos representativos na educação;

III - No caso de primeiro mandato será constituída uma comissão de trabalhadores, com participação das entidades representativas;

IV - A convocação da eleição será feita por edital a ser amplamente divulgado, o qual estabelecerá: a) Prazo de 15 (quinze) dias para inscrição de candidatos;

b) Fixação da data das eleições nos 15 (quinze) dias subseqüentes;

c) Designação da Comissão Eleitoral para proceder aos trabalhos de inscrição de candidatos, realização das eleições, apuração dos votos e elaboração dos respectivos atos.

§ 1º. A convocação das eleições para o mandato deverá ser realizada pelo Secretário Executivo, e a eleição deverá ocorrer 60 (sessenta) dias antes do término do mandato em exercício.

§ 2º. Os membros eleitos realizarão o curso de formação inicial no período entre a data da eleição e a data da posse.

Parágrafo único - deve ser garantida ao trabalhador eleito a disponibilização de carga horária para participação no curso de formação inicial. (estipular, em anexo, carga horária para participação no curso.)

V - A eleição deverá ser realizada durante o expediente normal;

VI - Os trabalhadores que estiverem em licença ou afastamento do trabalho reconhecido por lei terão direito ao voto;

VII - Durante o processo eleitoral, todos os trabalhadores terão estabilidade de lotação na unidade de ensino, não podendo assim, serem transferidos, colocados em disponibilidade, suspensos e etc;

VIII - Os membros eleitos serão empossados no primeiro dia após o término do mandato anterior, e tendo concluído o curso de formação.

Paramos aqui: destaque em entidades representativas

Art. 8º Os membros eleitos das COSATE farão formação permanente, estabelecidos pelo CONCOSATE e a Secretaria Municipal de Educação. E deverá obedecer aos seguintes critérios fundamentais:

I - A formação deve contemplar as especificidades de cada unidade de ensino, destacando-se os temas relativos à Saúde, Trabalho e Meio Ambiente.

II - O conteúdo e a metodologia do curso deverão ser discutidos e acordados com base em diretrizes definidas em ANEXO??

III - O curso deverá conter uma parte conceitual e uma prática para o levantamento de condições de Saúde e Vida no Trabalho, assim como as recomendações de promoção e prevenção sobre as medidas a serem adotadas.

IV - As unidades contempladas com membros eleitos deverão ser comunicadas formalmente, num prazo de 72 (setenta e duas) horas após a posse e também após realização de curso de formação de membros da COSATE sobre:

a - O nome dos componentes, titulares e suplentes, a data da posse, o período de mandato, o nome do secretário executivo e a unidade conforme regulamentação;

b - Após o trabalhador ter realizado o curso deverá comunicar à unidade de ensino em que estiver lotado, o conteúdo programático e o número de horas.

Parágrafo único- A formação permanente será extensiva aos demais trabalhadores interessados, desde que acordado com a unidade de ensino.

Todo e qualquer trabalhador da educação do município pode participar do curso de formação, sem que as unidades de ensino e a secretaria de educação tenham que garantir essa participação.

Os casos omissos, neste artigo serão decididos e encaminhados pelas comissões locais.

Art. 9º A COSATE e o CONCOSATE deverão comunicar ao Governo Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação suas respectivas formações.

Parágrafo Único: A Secretaria Municipal de Educação deverá custear o Curso de Formação e garantir as condições para que este seja realizado.

Art. 10º Os Direitos dos membros da COSATE são:

§ 1º Os membros titulares e suplentes da COSATE não poderão ser removidos, redistribuídos e/ou transferidos de ofício durante a vigência de seu mandato, e até 01 (um) ano após o seu término, sem justificativa por parte do empregador, salvo por interesse do próprio, situação que levará a ascensão do suplente.

§ 2º Os membros de cada Comissão serão liberados de suas atribuições por um período máximo de 04 (quatro) horas semanais, para levantamentos, execução de mapa de riscos, tendo livre acesso aos locais de trabalho sem prévio aviso. As atividades de participação nas reuniões mensais das COSATEs não estão incluídas neste período, devendo-se assegurar a liberação nos horários correspondentes, conforme calendário e solicitação por escrito do Secretário Executivo.

§ 3º Os membros da comissão também deverão ser liberados para participar de cursos promovidos pelas unidades de ensino, Secretaria de Educação, entidades representativas e por outras que se mostrem pertinentes à atuação da Comissão, mediante solicitação por escrito do Secretário Executivo aos Chefes Imediatos;

§ 4º A direção da unidade de ensino deverá garantir as condições necessárias e apropriadas ao bom desempenho do trabalho da Comissão.

Art. 11º Os deveres dos membros da COSATE são:

§ 1º Do Secretário Executivo:

I - registrar as reuniões em atas;

II - convocar os membros da COSATE para as reuniões;

III - encaminhar as resoluções para Direção da unidade de ensino, Entidades Representativas, Divisão de Medicina e Segurança do trabalho e ao CONCOSATE.

§ 2º Dos demais membros da Comissão

I - elaborar o calendário anual de reuniões ordinárias, e comunicar às Entidades Representativas, para tomarem conhecimento e posterior encaminhamento de pedido de liberação junto às Chefias Imediatas dos membros das COSATEs;

II - discutir e encaminhar as questões referentes à saúde do trabalhador

III - comunicar e discutir com os trabalhadores e entidades representativas os acidentes ocorridos e/ou doenças detectadas;

IV - participar das reuniões da Comissão;

V - freqüentar cursos de capacitação pertinentes à área de saúde do trabalhador;

VI - representar os funcionários nas mesas de negociação, perícias e inspeções em conjunto com as Entidades Representativas.

Art. 12º O Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação - CONCOSATE - é o órgão responsável pela coordenação dos trabalhos das COSATE e será formado pelos seguintes membros: 01 (um) representante (o secretário executivo) de cada COSATE, 01(um) representante de cada entidade representativa dos servidores da educação,

01(um) representante de cada uma das unidades de ensino.

§ 1º Os membros deste conselho terão como atribuições:

I - Aprovar as normas de funcionamento interno das COSATEs;

II - Propiciar a integração das COSATEs;

III - Apreciar os planos de ação das COSATEs, acompanhando as diretrizes técnicas dos mesmos;

IV - Participar da elaboração da Semana de Saúde do Trabalhador da Educação do Município (SESAT);

V – Estabelecer diálogo e parcerias com as comunidades científicas (universidades e outras) a respeito dos dados referentes à saúde do Trabalhador da Educação.

VI - Estabelecer canais de ligação com outras instituições afins para melhor atuação das comissões;

VII - Produzir relatórios anuais das atividades exercidas pelas COSATEs com ampla divulgação para a comunidade.

§ 2º- O Secretário Executivo do CONCOSATE será eleito entre seus pares, e terá as seguintes responsabilidades:

I - Convocar os membros do CONCOSATE para as reuniões;

II - Registrar as reuniões em ata;

III - Encaminhar as resoluções para as COSATEs, direção das entidades representativas e das universidades.

§ 3º- O CONCOSATE se reunirá mensalmente em caráter ordinário, sempre após as reuniões das COSATEs, e a qualquer momento em caráter extraordinário mediante convocação do secretário executivo ou por 40% (quarenta por cento) dos seus membros.

Art. 13º A cada dois anos será realizada a Conferência ou Seminário de Saúde do Trabalhador, com o fim de traçar os objetivos da saúde do trabalhador da educação e acompanhar a execução dos projetos traçados, além de promover mudanças no regulamento da COSATE e do CONCOSATE.

Art. 14º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, e o Município terá 60 (sessenta) dias para regulamentá-la.

Art. 15º Revogam-se todas as disposições em contrário.

[i] Projeto de Lei Nº xxxxxxxx , de Autoria do Fórum COSATE

ANEXO II

RELAÇÃO DE TITULARES E SUPLENTES DOS MEMBROS ELEITOS PARA O PROJETO PILOTO DAS COSATE EM 2014

CMEI Olindina Leão Nunes

	Nome	Matrícula	Função
Titulares	Beatriz Pitanga Barcelos Campinhos	29254	MAPA Regente Grupo IV (Vespertino) Grupo I (Matutino)
	Maria de Lurdes Gomes Mello – matrícula	29847	MAPA Regente Grupo II (Matutino)
	Anália Costa Oliveira – matrícula	27396	MAPA Regente Grupo III (Matutino)
	James de Freitas – matrícula	5848	MAPA Regente Grupo I (Vespertino)
Suplentes	Ignês Claudia França – matrícula	29172	MAPB Ed. Física (Matutino)
	Renata Sorace – matrícula	29143	MAPB Ed Física (Vespertino)
	Elizangela Benedita Ermeto Burmamn Tomaz – matrícula	44025	MAPA Regente Grupo V (Vespertino)

EMEF “Manoel Carlos de Miranda”

	Eleitos	Matrícula	Função
Titulares	Carolina Soares Marques	44457	MAPA Séries Iniciais (Matutino)
	Iza Maestri Aleixo	25945	MAPB Português (Matutino)
	Liane Tomaz da Silva	25924	MAPA Séries Iniciais (Vespertino)
	Maria Lucia Duarte Lopes	5982	MAPB Ciências (Matutino)
	Marlene de Souza Pego da Silva	0066	MAPA Séries Iniciais (ATAS) (Matutino)
Suplentes	José Alberto Laurino	34483	MAPB Geografia (Matutino/Vespertino)
	Regina Celia Xavier	29893	MAPA-Séries Iniciais (Matutino)
	Rosiane Pereira Rangel de Oliveira	18727	MAPA-Séries Iniciais (Matutino)

ANEXO III

RELAÇÃO DE EFETIVOS PARTICIPANTES DO PROJETO PILOTO DAS COSATE EM 2014

CMEI Olindina Leão Nunes

	Nome	Matrícula	Função
Titulares	Beatriz Pitanga Barcelos Campinhos	29254	MAPA Regente Grupo IV (Vespertino) Grupo I (Matutino)
	Maria de Lurdes Gomes Mello – matrícula	29847	MAPA Regente Grupo II (Matutino)
	Anália Costa Oliveira – matrícula	27396	MAPA Regente Grupo III (Matutino)
	James de Freitas – matrícula	5848	MAPA Regente Grupo I (Vespertino)

EMEF “Manoel Carlos de Miranda”

	Eleitos	Matrícula	Função
Titulares	Carolina Soares Marques	44457	MAPA Séries Iniciais (Matutino)
	Iza Maestri Aleixo	25945	MAPB Português (Matutino)
	Marlene de Souza Pego da Silva	0066	MAPA Séries Iniciais (ATAS) (Matutino)
	Regina Celia Xavier	29893	MAPA-Séries Iniciais (Matutino)
	Rosiane Pereira Rangel de Oliveira	18727	MAPA-Séries Iniciais (Matutino)

ANEXO IV

CRONOGRAMA PREVISTO PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DAS COSATE PILOTO EM 2014

Data	Local	Atividade – Tema
29/09/14	FUNDACENTRO	Abertura Oficial do Projeto Piloto
06/10/14	Escolas	Estudo da Proposta de Projeto de Lei das COSATE
13/10/14	FUNDACENTRO	Introdução sobre as COSATE
20/10/14	Escolas	Construção de referências locais para o trabalho das COSATE
27/10/14	FUNDACENTRO	Construção do conceito de trabalho, saúde e meio ambiente
03/11/14	Escolas	Discussão coletiva acerca da produção de saúde no trabalho
10/11/14	FUNDACENTRO	O trabalho na escola: riscos e potencialidades
17/11/14	Escolas	Discussão coletiva dos processos de trabalho na escola
24/11/14	FUNDACENTRO	A produção do mapeamento de risco a partir das atividades e do saber do trabalhador
01/12/14	Escolas	Início da construção do plano de ação da COSATE
15/12/14	FUNDACENTRO	Finalização do plano de trabalho das COSATE e avaliação e avaliação coletiva

ANEXO V

REGISTRO FOTOGRÁFICO DE ENCONTROS PRESENCIAIS NA FUNDACENTRO



ANEXO VI

REGISTRO FOTOGRÁFICO DE ENCONTRO DE DISPERSÃO NO CMEI “OLINDINA LEÃO NUNES”



ANEXO VII

REGISTRO FOTOGRÁFICO DE ENCONTRO DE DISPERSÃO NA EMEF “MANOEL CARLOS DE MIRANDA”



ANEXO VIII

TERRITÓRIO/REFERÊNCIAS REGIONAIS PARA ATUAÇÃO DA COSATE

O convite é pensar a área de atuação da Unidade de Ensino, ou seja, identificar os equipamentos comunitários que podem fazer parte das atividades da COSATE, mapeando instituições, projetos, grupos para parcerias no trabalho do educador na COSATE.

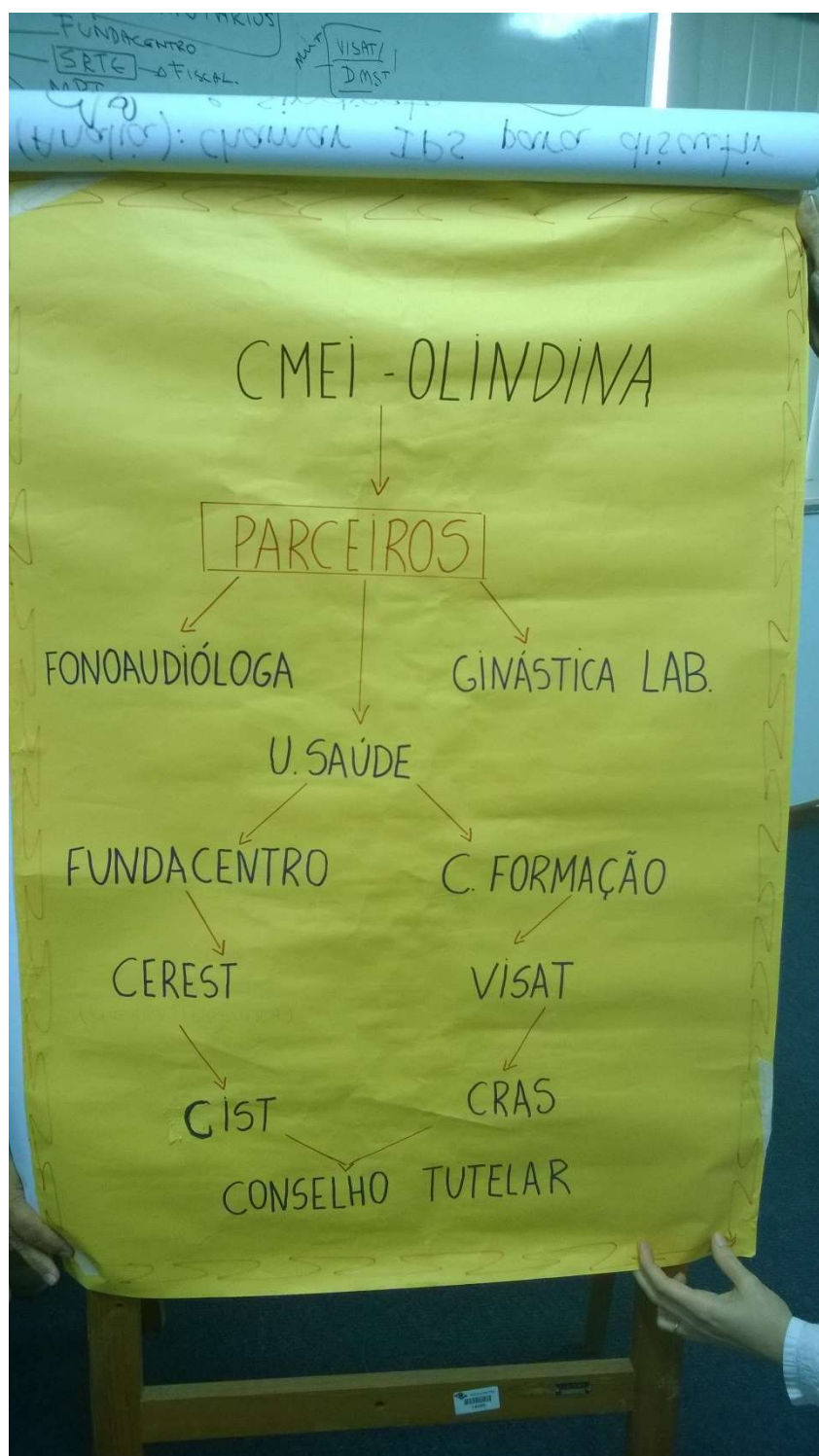
1. Contingente populacional ou cobertura desta Unidade de Ensino
2. Número de Unidades de Ensino na região (ensino fundamental e médio), existência de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e de classes especiais:
3. Há equipes de PSF/ PACS que podem auxiliar a escola na aproximação com famílias
4. Há UBS/ Posto de Saúde/ CS e qual o grau de proximidade com a escola
5. Há serviços públicos de Urgência e Emergência ou Hospitais
6. Número de CRAS e CREAS e qual o grau de proximidade com a escola
7. Conhece algum Abrigo em sua região
8. Qual o Conselho Tutelar que apoia sua Unidade de Ensino
9. Há igrejas que desenvolvem projetos sociais, você os conhece
10. Quais espaços ou momentos de lazer e cultura esse território promove
11. Há atividade física comunitária
12. Outros recursos públicos relevantes

Para o exercício de análise do seu território.

- 1) **Observe essas referências institucionais para a atuação da COSATE e pense como pode ser um trabalho ampliando o contato e as ações conjuntas. Como é fazer rede neste território?**

ANEXO IX

FLUXOGRAMA CRIADO PELA COSATE DO CMEI "OLINDINA LEÃO NUNES"



ANEXO X

AMOSTRA DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS TRABALHADORES PELA COSATE DO CMEI "OLINDINA LEÃO NUNES"

“
PESQUISA: COSATE
“ MUITAS MUDANÇAS SÃO NECESSÁRIAS PARA
QUE O TRABALHO DEIXE DE SER UMA MÁQUINA
DE MOER GENTE...”

- COMO AS CONDIÇÕES DO AMBIENTE
INTERFEREM NAS ATIVIDADES DO DIA A DIA E NA
SUA SAÚDE. O QUE PRECISA MELHORAR?
LISTE ALGUNS PROBLEMAS / FATORES:

- Estrutura Física: pouco banheiro,
falta de pia p/ funcionários, mate-
riais de limpeza e higiene das crian-
ças insuficientes;
- Tarefas profissionais fora do horário
de trabalho. Poderia informatizar ->

- QUAIS AS FONTES DE PRAZER GERADAS NO
TRABALHO?

- A Equipe de trabalho;
- Comprometimento de alguns pais;
- Motivação das crianças com as
atividades propostas.

ANEXO XI

PLANILHAS PRODUZIDAS PELA COSATE DO CMEI “OLINDINA LEÃO NUNES”, A PARTIR DE LEVANTAMENTO REALIZADO COM PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Gráfico 1: Frequência de respostas dadas pelo conjunto de profissionais abordados à questão: “Como as condições do ambiente interferem nas atividades do dia a dia na sua saúde? O que precisa melhorar?”

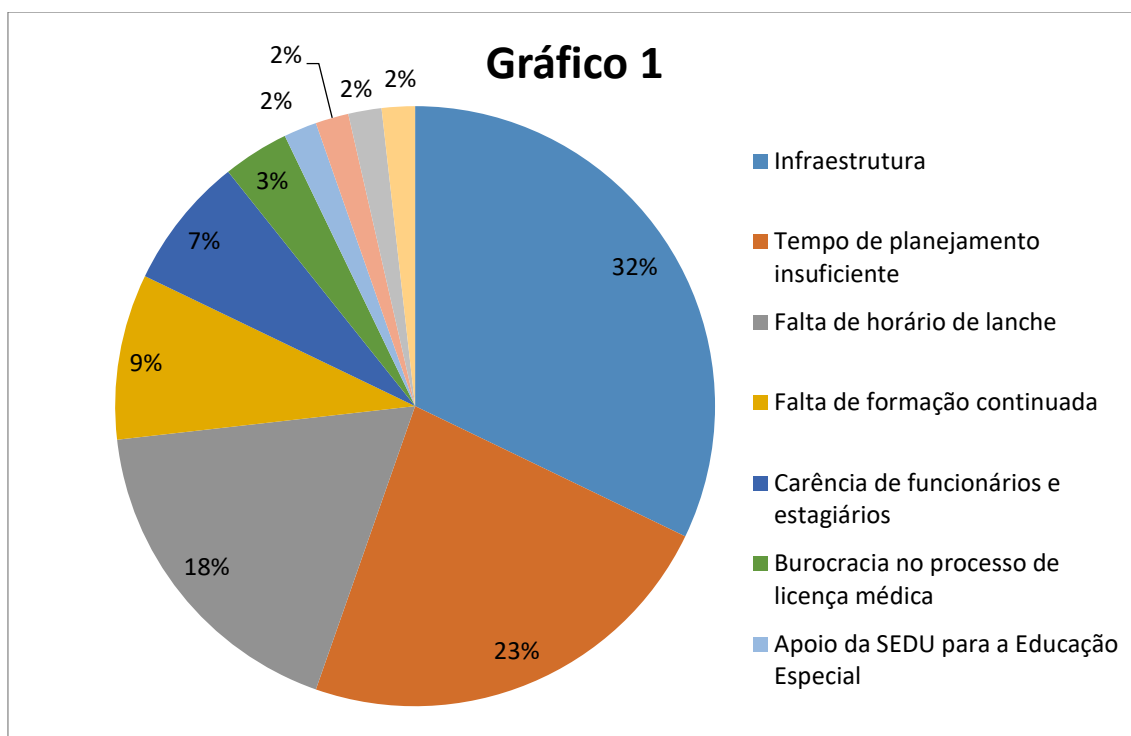


Gráfico 2: Frequência de respostas dadas pelas assistentes de limpeza e alimentação à questão: “Como as condições do ambiente interferem nas atividades do dia a dia na sua saúde. O que precisa melhorar?”

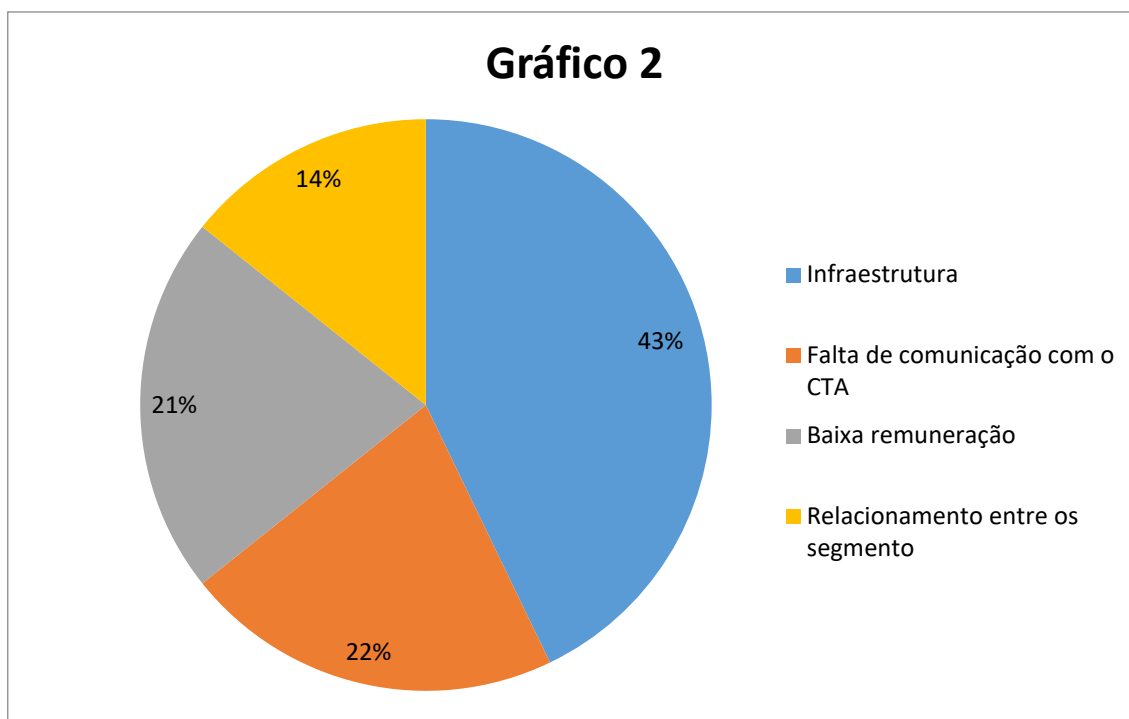


Gráfico 3: Frequência de respostas dadas pelo conjunto de profissionais abordados à questão: “Quais as fontes de prazer geradas no trabalho?”

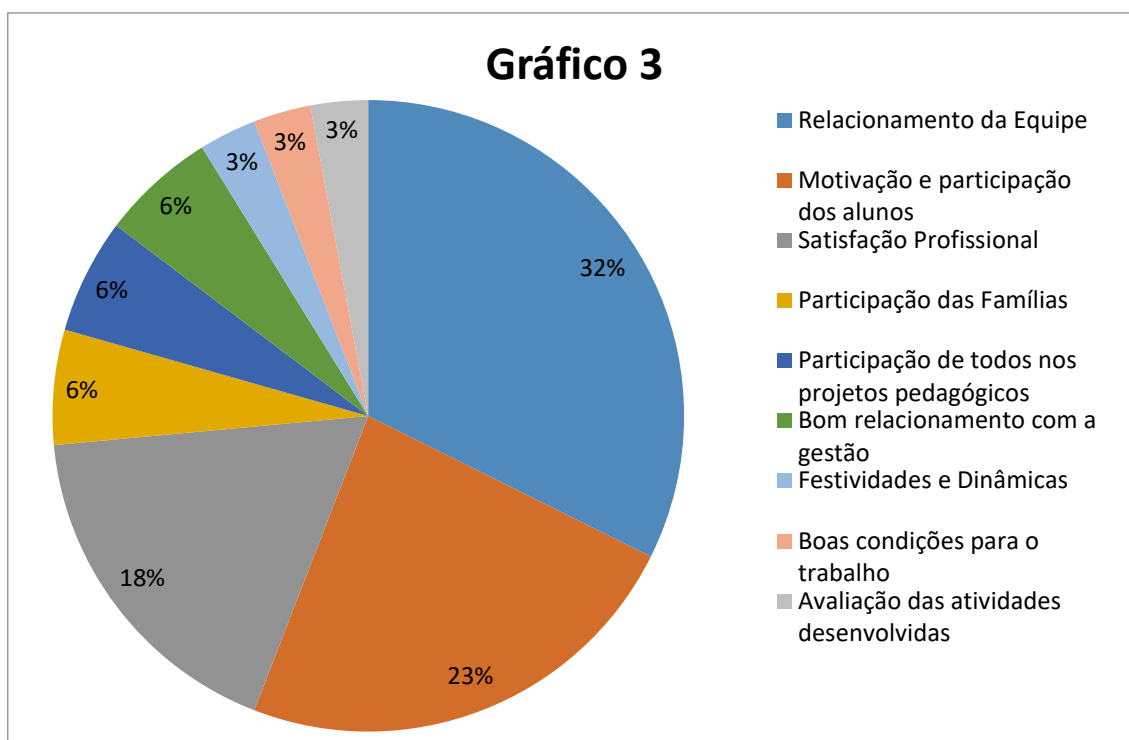
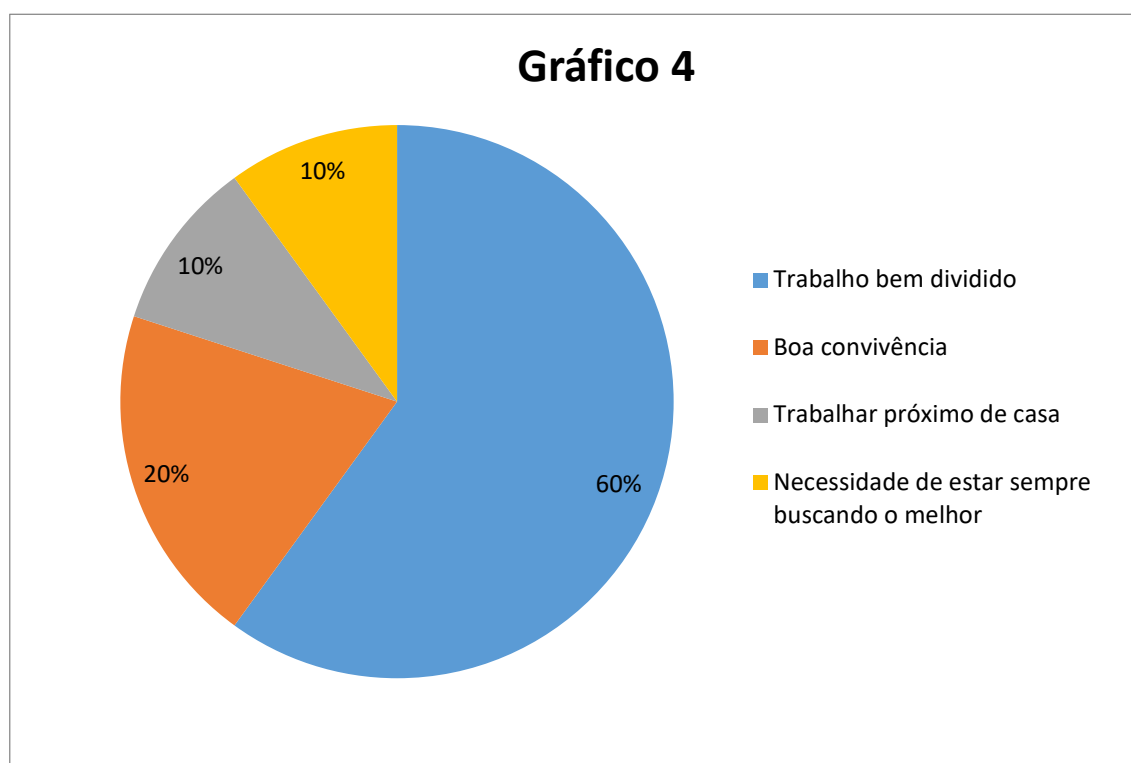


Gráfico 4: Frequência de respostas dadas pelas assistentes de limpeza e alimentação à questão: “Quais as fontes de prazer geradas no trabalho?”



ANEXO XII

MATERIAL ORGANIZADO PELA COSATE DA EMEF “MANOEL CARLOS DE MIRANDA” COM FRAGMENTOS DA PROPOSTA DE PROJETO DE LEI PARA SUBSIDIAR REUNIÃO COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

COMISSÃO DE SAÚDE DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO (COSATE)

Os trabalhadores da Educação do Município de Serra organizarão em seu local de trabalho, uma Comissão de Saúde do Trabalhador da Educação, que passará a denominar-se COSATE.

As COSATEs terão a sua política de atuação e a coordenação de seus trabalhos gerenciada pelo Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (CONCOSATE).

A COSATE e o CONCOSATE são órgãos de natureza deliberativa sobre questões pertinentes à produção de saúde que têm como finalidade a melhoria das condições de trabalho e produção de saúde, buscando soluções que promovam um estado de bem estar físico, psíquico e social do trabalhador e a qualificação do meio ambiente, tendo principalmente uma função prevencionista, através da permanente vigilância à saúde no trabalho e nas decisões que envolvam a garantia de produção de saúde e intervenção nas condições de trabalho.

Necessário se faz, a mobilização dos trabalhadores para análise e discussão constantes dos processos de trabalho visando à transformação das situações que produzem adoecimento nas unidades de ensino por meio do exercício de uma gestão democrática.

Todas essas ações deverão ser realizadas com a participação dos trabalhadores, com ampla divulgação nos locais de trabalho.

ANEXO XIII

MATERIAL PREPARADO PARA DISCUSSÃO COLETIVA NA EMEF “MANOEL CARLOS DE MIRANDA” A PARTIR DO TEXTO REFERÊNCIA UTILIZADO NA FORMAÇÃO

APRESENTAÇÃO

O curso de formação insere-se como uma das ações de uma proposta formativa mais abrangente, que contempla ainda a formação permanente e continuada de caráter coletivo.

O Programa de Formação foi proposto como um instrumento, um espaço de coelaboração, em parceria, para se compreender o trabalho na escola, com vistas a detectar os sinais de vida e saúde aí presentes e a transformar o que há de errado na sua relação com o processo saúde-doença. Entendemos que se pode avançar nessa vontade de compreender - transformar caso haja um diálogo crítico, trocas e debates, por dois motivos importantes: por um lado, as riquezas que vêm das disciplinas científicas, com seus conceitos e os resultados das suas investigações; por outro, as riquezas de conhecimento (potencialmente presente à experiência prática de trabalhadores de escola) acerca das relações entre saúde e trabalho.

Nesse sentido, com o programa de formação pretendemos criar as condições necessárias para enriquecer a compreensão do que está acontecendo no processo e nas relações de trabalho, em suas implicações com o processo saúde - doença, avaliando e reinterpretando permanentemente as descobertas.

No campo denominado Saúde do Trabalhador, entende-se que é fundamental o diálogo com os coletivos de trabalhadores, possuidores de um saber específico, necessários para detectar, interpretar, reagir e transformar as condições nocivas.

A experiência dos coletivos de trabalhadores sobre o seu ambiente, seu trabalho e seu próprio corpo fornece elementos para compreender e transformar os problemas cotidianos que estão ligados às diferentes formas de “mal-estar” no trabalho.

Os trabalhadores com experiência individual e coletiva que acumulam podem ser tornar capazes de identificar o que faz mal e o que faz bem no trabalho e reagir às situações que consideram nocivas, mas as mudanças desejadas dependem de negociações muitas vezes difíceis.

Toda essa dinâmica pode resultar em situações de trabalho nocivas e em riscos à saúde, isto é, num determinado quadro de adoecimento.

A escola, como local de trabalho, não pode ser pensada e aceita como lugar de “moer gente”.

A relação do ser vivo com o meio é ativa. É próprio do ser vivo (re)fazer, compor o seu meio. No trabalho, mesmo quando se pretende já ter tudo antecipado na prescrição, a vida se faz presente em seu movimento, em sua variabilidade, mostrando sua infidelidade a qualquer prescrição.

Estar atento às próprias queixas, estabelecendo outra dinâmica de relações com o ambiente interno e externo de trabalho deve ser um exercício permanente, afim de que se possa identificar o que vai bem e o que vai mal, para si e para os colegas e alunos. Assim, estaremos mais bem preparados para compreender e transformar a realidade.

Saúde, cadê você? Cadê você?

O nosso cérebro, não é como muitos pensam uma máquina reativa, ele é proativo, se antecipa, faz simulações inventivas, regulagens. O cérebro tem necessidade de criar, ele projeta sobre o mundo suas questões.

Nosso modo de agir tem como uma de suas orientações o ideal de vida e saúde que inventamos (e reinventamos), pelo valor que damos à vida e a saúde. Neste contexto se encontra a nossa capacidade de mobilização e ação para reconquistá-las.

Se não procuramos virar esse jogo de inércia e adaptação à nocividade, vamos estar sempre “apagando incêndio”.

É necessário buscar uma compreensão ampliada do que seja saúde, pois sabemos que o ser humano, como sistema complexo, tem que ser entendido em sua dimensão biológica e psicossocial, histórica.

O que caracteriza o ser vivo é, antes de tudo, uma vitalidade, uma força (ou forças), uma potencia vigorosa desse ser para se afirmar como ser na vida. A vida é um pulsar. Este pulsar, afirmação da vida tem que ser o nosso norte, o referencial para analisar, agir e recusar o que é nocivo e mudar o ambiente: perceber a beleza, o brilho, a nobreza que é a vida e a vontade de afirmá-la.

A realidade, entre nós, com frequência, é a ausência de condições propícias à saúde, ausência de formas de prevenção, presença de adoecimento sem tratamento. Neste contexto, a normalidade, e não a saúde completa, pode tomar o lugar da saúde como um ideal. Diferente da “saúde completa” (esse ideal), a sempre dramática e completa normalidade não existe sem sofrimento.

O trabalho apresenta-se como um importante papel como operador de saúde. É possível estar em trabalho não apenas para garantir a sobrevivência, mas também

para desenvolver a existência, ou seja, conquistar algo no plano da realização pessoal.

Questões para debate:

1. Será que estamos nos acostumando com a nocividade do ambiente de trabalho na escola? Será que estamos nos orientando por um ideal de saúde ou apenas nos adaptando a uma realidade que deveria estar sendo rejeitada?
2. Como manter-se alerta à possível nocividade do trabalho para a saúde? Como podemos estar de olho nelas, ou seja, como proceder para pôr em prática um sistema de vigilância dos riscos à saúde?
3. Como se pode inventar o prazer no trabalho da escola?

ANEXO XIV

QUESTIONÁRIO PRODUZIDO PELA COSATE DA EMEF “MANOEL CARLOS DE MIRANDA”

Projeto piloto – COSATE COMISSÃO DE SAÚDE DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO

Finalidade – promoção de saúde no trabalho.

Participe do projeto piloto. A implementação da lei depende do seu sucesso.
Colabore respondendo ao questionário:

Assinale o quê considera ser (em) motivo (s) de adoecimento no trabalho.

- () Baixo salário.
- () Jornada de trabalho (dupla, extensa).
- () Gestão da escola.
- () Relacionamentos interpessoais.
- () Estrutura física da escola.
- () O ambiente da escola.
- () Falta de segurança.
- () Desrespeito dos alunos.
- () Não envolvimento dos familiares dos alunos.
- () Outro(s). Escreva qual (is):

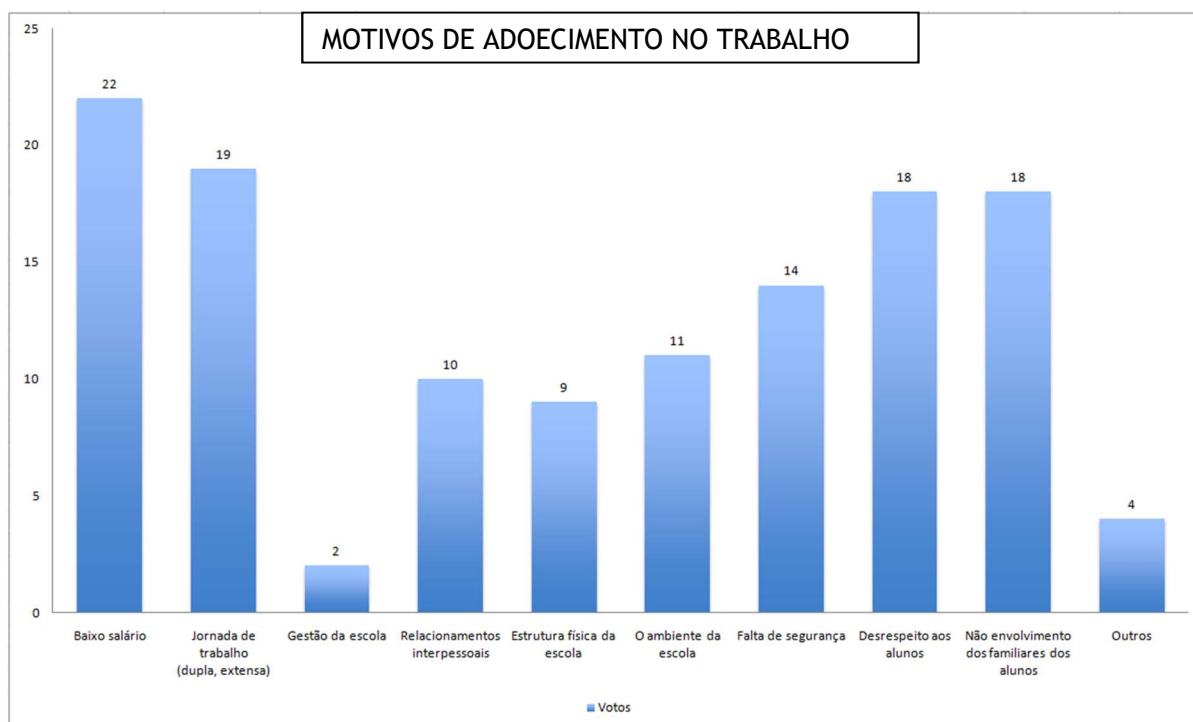
ANEXO XV

RELATÓRIO-DIAGNÓSTICO PRODUZIDO PELA COSATE DA EMEF “MANOEL CARLOS DE MIRANDA”

Encontro de formação – COSATE (24 de novembro de 2014)

Pesquisar as condições de trabalho que levam ao adoecimento, e, o que pode ser feito, possíveis ações para enfrentamento, buscando solucionar o(s) problema(s).

Foi solicitada a participação dos trabalhadores da educação na escola, para que respondessem a um questionário sobre o que considera ser(em) motivo(s) de adoecimento no trabalho. O gráfico a seguir, apresenta o resultado da pesquisa, em que vinte e oito trabalhadores, de um total de oitenta e um, participaram, sendo considerada uma amostra significativa para validação da pesquisa.



Analisando os dados da pesquisa, considerando o quantitativo de votos, tem-se a seguinte sequência, em ordem decrescente:

Baixo salário (22), jornada de trabalho dupla/extensa (19), desrespeito dos alunos (18) e não envolvimento dos familiares dos alunos (18), falta de segurança (14), o ambiente da escola (11), relacionamentos interpessoais (10), estrutura física da escola (9),

outros (4): falta de comprometimento dos alunos, sindicatos descompromissados, acúmulo de funções, empresas omissas, e gestão da escola (2).

Possíveis ações para enfrentamento, buscando solucionar o(s) problema(s).

Alguns motivos, que tiveram votação expressiva, cobram posicionamentos dos sindicatos, por meio de pautas de reivindicações, negociações em longo prazo, com diversos órgãos administrativos, como: baixo salário, jornada de trabalho e falta de segurança. A valorização do profissional é o que se busca alcançar.

Não menos expressivas, foram as questões relacionadas à família e ao aluno. A família, como parceira, é de fundamental importância para mudanças no comportamento dos alunos. Será que as igrejas poderiam ser nossas aliadas, com aconselhamentos?

No ambiente físico da escola foi constatado que a escola é grande e o número de funcionários responsáveis pela limpeza é insuficiente. Procurar as empresas responsáveis para esclarecimentos, informações e possíveis negociações.

Ainda nesta questão, o grêmio estudantil, recém constituído, poderia atuar na revitalização do pátio da escola para proporcionar, no horário do recreio, momentos de relaxamento e descontração.

O ambiente da escola, nas relações sociais, poderia ser tratado com ações simples, colaborativas e agradáveis como promoções de festas, encontros e brincadeiras. Uma terapia.

Nesta escola, a gestão escolar, teve expressão insignificante, mas vale ressaltar que uma gestão não democrática é geradora de muitos adoecimentos, estresses. É complicado trabalhar sob pressão, não é nada prazeroso.

Outras ideias surgirão, pois a atuação da COSATE é contínua e dinâmica, assim como é a vida.

ANEXO XVI

INSTRUMENTO PARA ELABORAÇÃO DE PLANO DE TRABALHO DAS COSATES

Escola: _____ Data de Elaboração: _____

Membros da COSATE: _____

Principais pontos levantados a partir dos instrumentos para análise das condições de trabalho

Riscos à saúde:

Potencialidades quanto à promoção da saúde:

Estratégias de comunicação da COSATE (pensar nos vários públicos e formas de diálogo):

Estratégias para a avaliação das ações da COSATE:

ANEXO XVII

PLANO DE TRABALHO PRODUZIDO PELA COSATE DO CMEI “OLINDINA LEÃO NUNES”

PLANO DE TRABALHO

ESCOLA: “CMEI OLINDINA LEÃO NUNES”

DATA DE ELABORAÇÃO: 01/12/2014

MEMBROS DA COSATE: ANÁLIA, BEATRIZ, JAMES E MARIA DE LOURDES.

ESTRATÉGIAS PARA PREVENÇÃO DE ADOECIMENTOS

LEGENDA: PRAZO

CURTO PRAZO - EM ATÉ 03 MESES / MÉDIO PRAZO - DE 06 MESES A 01 ANO / LONGO PRAZO - MAIS DE 01 ANO

OBJETIVO (A PARTIR DO LEVANTAMENTO REALIZADO)	AÇÕES	RESPONSÁVEL - SETORES / ÓRGÃOS ENVOLVIDOS	PRAZO
-INSTITUCIONALIZAR UM INTERVALO DE LANCHE E DESCANSO PARA OS PROFISSIONAIS;	- FOMENTAR DISCUSSÕES COLETIVAS QUE VISEM A ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA A SER ENCAMINHADA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO;	- ESCOLA E SEDU;	- CURTO
- TECER ARTICULAÇÕES POLÍTICAS A FIM DE REIVINDICAR A AMPLIAÇÃO DO TEMPO DE PLANEJAMENTO;	- FOMENTAR DISCUSSÕES COLETIVAS QUE VISEM A ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA A SER ENCAMINHADA À SECRETARIA;	- ESCOLA ,SEDU, SINDICATO;	- CURTO
- AQUISIÇÃO DE MATERIAIS E EQUIPAMENTOS PARA A HIGIENIZAÇÃO E EXECUÇÃO DO TRABALHO;	- VERIFICAR OS MATERIAIS QUE FALTAM E ENCAMINHAR AO CONSELHO DE ESCOLA PARA A DISCUSSÃO E BUSCAR SOLUÇÕES;	- CONSELHO DE ESCOLA, SEDU;	- MÉDIO

OBJETIVO (A PARTIR DO LEVANTAMENTO REALIZADO)	AÇÕES	RESPONSÁVEL - SETORES / ÓRGÃOS ENVOLVIDOS	PRAZO
- PROMOVER AÇÕES EDUCATIVAS VISANDO INFORMAR E SENSIBILIZAR OS SERVIDORES SOBRE OS ASPECTOS ERGONÔMICOS E ERGOLÓGICOS LIGADOS AS ATIVIDADES DE TRABALHO;	- BUSCAR PARCERIAS COM ÓRGÃOS PARA DESENVOLVIMENTO DE PALESTRAS E OUTRAS ATIVIDADES DE CONSCIENTIZAÇÃO; - DESENVOLVIMENTO DE GINÁSTICA LABORAL;	- FUNDACENTRO, CEREST; - UNIDADE DE SAÚDE;	- CURTO - CURTO
- AMPLIAR O QUADRO DE PROFISSIONAIS VISANDO DIMINUIR A SOBRECARGA DOS PROFESSORES;	- FOMENTAR DISCUSSÕES COLETIVAS QUE VISEM A ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA A SER ENCAMINHADA À SECRETARIA (ESTAGIÁRIO E COORDENADOR);	- ESCOLA, SEDU, SINDICATO;	- MÉDIO
- FACILITAR O FLUXO PARA A COMUNICAÇÃO ENTRE ESCOLA E DMST;	- MARCAR REUNIÕES COM SETOR DMST NO INTUITO DE PENSAR FORMAS DE FACILITAR A COMUNICAÇÃO ENTRE O SETOR E OS PROFISSIONAIS QUE USAM O SETOR; - CONVIDAR REPRESENTANTES DO DMST PARA INFORMAÇÕES SOBRE O FUNCIONAMENTO DO SETOR;	- ESCOLA, DMST; - SINDICATO;	- MÉDIO

ESTRATÉGIAS PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE

LEGENDA: PRAZO

CURTO PRAZO - EM ATÉ 03 MESES / MÉDIO PRAZO - DE 06 MESES A 01 ANO / LONGO PRAZO - MAIS DE 01 ANO

OBJETIVO (A PARTIR DO LEVANTAMENTO REALIZADO)	AÇÕES	RESPONSÁVEL - SETORES / ÓRGÃOS ENVOLVIDOS	PRAZO
- PROMOVER ATIVIDADES QUE POTENCIALIZEM O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL;	- EXECUTAR DINÂMICAS DE GRUPO; - REALIZAR ATIVIDADES QUE POTENCIALIZEM A INTEGRAÇÃO ENTRE OS TURNOS E SEGMENTOS;	- COSATE, ESCOLA (CTA);	- MÉDIO
- PROMOVER FORMAÇÃO CONTINUADA VOLTADAS PARA AS DEMANDAS DA ESCOLA;	- LEVANTAR JUNTO AO GRUPO AS NECESSIDADES DOS TEMAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO; - BUSCAR PARCERIAS COM O CENTRO DE FORMAÇÃO; - ESTUDAR O ESTATUTO E PROPOR MUDANÇAS NECESSÁRIAS;	- COSATE, CENTRO DE FORMAÇÃO E CTA;	- CURTO

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO DA COSATE (PENSAR NOS VÁRIOS PÚBLICOS E FORMAS DE DIÁLOGO): DIÁLOGOS (REUNIÕES SEMANAIS), MURAI INFORMATIVOS, DIVULGAÇÃO NAS REDES SOCIAIS, FOLDER

ESTRATÉGIAS PARA A AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DA COSATE: APÓS CADA AÇÃO DESENVOLVIDA SERÁ FEITA UMA AVALIAÇÃO COM OS ENVOLVIDOS PARA SABER O GRAU DE SATISFAÇÃO, POR MEIO DE FORMULÁRIO E DISCUSSÕES; A CADA TRÊS MESES VERIFICAR O PLANO DE TRABALHO E O QUE A COMISSÃO CONSEGUIU REALIZAR NESTE PERÍODO E QUE NÃO CONSEGUIU E OUTROS ENCAMINHAMENTOS QUE SURTIRAM QUE NÃO ESTAVAM PROPOSTOS.

ANEXO XVIII

EXERCÍCIO DE CONSTRUÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DA COSATE
EMEF "MANOEL CARLOS DE MIRANDA"

Objetivo	Ações	Responsáveis/orçamentos	Prazo
• Verificar a qualidade da água potável da escola p/ eliminar riscos biológicos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise da água potável 2. Limpeza das caixas d'água e filtros e troca de filtros se necessário; 3. Manutenção periódica dos filtros e caixas d'água; 4. Envolver alunos e trabalhadores em geral da escola no "tratamento" dessa questão; 5. Recorrer a outras instâncias de responsabilização, caso problema não seja resolvido no prazo estipulado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cosate; direção da escola; checar setor da prefeitura responsável 2, 3 - idem 4. Direção e professores 5. Cosate e direção 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Até o final desta semana (1/12 a 5/12) 2 e 3 - idem 4. Até o fim do ano 5 - 8/12 a 13/12

APÊNDICE B – Extrato do Diário Oficial dos Municípios do Espírito Santo com a publicação da Lei de criação das Cosates e Concosate em Serra

31/05/2016 (Terça-feira)	DOM/ES - Edição Nº 519	Página 84
--------------------------	------------------------	-----------

§ 1º Para os fins previstos nesta Lei entende-se por:

I. adoção, o vínculo estabelecido entre a empresa e o equipamento cultural, que garantirá:

a) proteção e otimização de seu acervo;

b) introdução de novas tecnologias;

c) manutenção das instalações prediais em perfeito estado e em compatibilidade com o volume de pessoas a ser atendido.

II. empresas com responsabilidade social, aquelas que, através do vínculo de adoção estabelecido passarem a contribuir material ou financeiramente para a consecução dos objetivos elencados nas alíneas do inciso I deste artigo.

§ 2º A empresa poderá adotar um ou mais equipamentos culturais, assim como eleger uma ou mais áreas de contribuição mencionadas nas alíneas do parágrafo 1º deste artigo, para estabelecer o vínculo da adoção.

§ 3º Todos os materiais adquiridos pela empresa adotante em benefício dos equipamentos culturais serão doados à Municipalidade, passando a integrar o patrimônio público.

Art. 2º As empresas que aderirem ao Projeto de que trata esta Lei terão, durante a permanência da adesão, seus nomes afixados na entrada principal do equipamento cultural com os seguintes dizeres:

"A(s) empresa(s) _____ zela(m) pelo Saber da comunidade".

Art. 3º O Poder Público fará divulgar a relação dos equipamentos culturais passíveis de adoção, além dos respectivos editais de adesão.

Art. 4º Todo recurso decorrente da aplicação desta Lei será direcionado para as finalidades do Projeto Saber.

Art. 5º O Poder Executivo poderá, em sua regulamentação, definir incentivos fiscais às empresas que aderirem ao programa.

Art. 6º O Executivo regulamentará a presente Lei no prazo de 60 dias, a contar de sua publicação.

Art. 7º As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 8º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Palácio Municipal em Serra, aos 25 de maio de 2016.

AUDIFAX CHARLES PIMENTEL BARCELOS
Prefeito Municipal

LEI Nº 4.513

CRIA A COMISSÃO DE SAÚDE DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO (COSATE) DO SERVIÇO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DA SERRA (ES) E O CONSELHO DAS COMISSÕES DE SAÚDE DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO (CONCOSATE).

O PREFEITO MUNICIPAL DA SERRA, Estado do Espírito Santo, no uso das atribuições legais, faço saber que a Câmara Municipal decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os trabalhadores da Educação do Município da Serra organizarão em seu local de trabalho uma Comissão de Saúde do Trabalhador da Educação, que passará a denominar-se Cosate.

Art. 2º As Cosates terão a sua política de atuação e a coordenação de seus trabalhos gerenciada, pelo Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (Concosate), conforme estabelece o artigo 1º.

Art. 3º A Cosate e o Concosate são órgãos de natureza deliberativa sobre questões pertinentes à produção de saúde que têm como finalidade a melhoria das condições de trabalho e produção de saúde, buscando soluções que promovam um estado de bem estar físico, psíquico e social do trabalhador e a qualificação do meio ambiente, tendo do principalmente uma função prevencionista, através da permanente vigilância à saúde no trabalho e nas decisões que envolvam a garantia de produção de saúde e intervenção nas condições de trabalho.

Art. 4º A Cosate terá os seguintes objetivos:

I. observar, relatar e denunciar condições de risco à saúde no local de trabalho;

II. solicitar e/ou propor medidas de enfrentamento, com a finalidade de eliminar os riscos à saúde e à segurança dos trabalhadores;

III. investigar e discutir os acidentes, incidentes e doenças do trabalho ocorridas, propondo medidas de prevenção e promoção da saúde;

IV. propor medidas de prevenção e promoção da saúde dos trabalhadores nos locais de trabalho;

V. analisar as condições de trabalho do local de trabalho, identificando os riscos à saúde e à segurança da comunidade;

VI. realizar com a participação dos trabalhadores, um levantamento das condições de saúde nos locais de trabalho;

VII. elaborar anualmente o mapa de riscos à saúde dos trabalhadores, instituindo instrumentos que permitam o registro, a mensuração e a avaliação dos problemas dos locais de trabalho, acidentes e adoecimentos que normalmente passam despercebidos;

VIII. realizar inspeção nas dependências das unidades, dar conhecimento dos riscos encontrados aos trabalhadores e, se necessário, notificar as entidades representativas (sindicatos e associações), serviços de atenção à saúde do trabalhador, conselho de escola da respectiva unidade e demais instâncias pertinentes;

IX. fomentar a discussão sobre as medidas de eliminação e controle dos riscos, o estabelecimento de prazos e acompanhamento das medidas negociadas;

X. propor estudos epidemiológicos, levantamentos e análise de dados, com o objetivo de estudar fatores que levam aos processos de adoecimento e acidentes de trabalho e a ocorrência de doenças do trabalho, buscando o apoio de órgãos da própria administração pública;

XI. acompanhar e ter acesso aos resultados das avaliações ambientais, fiscalizações e perícias realizadas nos locais de trabalho;

XII. participar/intervir/propor nas formas de produção e de organização do trabalho, visando garantir a saúde, a segurança dos trabalhadores e a qualidade do local de trabalho;

XIII. divulgar a todos os trabalhadores de modo permanente, informações relativas à saúde e segurança no trabalho;

XIV. nas situações em que os processos de trabalho apresentem risco grave e/ou iminente que possam afetar a integridade física e/ou psíquica dos trabalhadores, respaldar e garantir a recusa ao trabalho, bem como interditar e embargar tais situações:

a) considera-se grave e iminente risco toda condição ou situação de trabalho que possa levar a acidente ou doença relacionada ao trabalho com lesão grave à integridade física, psíquica e social do trabalhador;

b) o embargo ou interdição importará na paralisação total ou parcial de um processo, máquina ou ambiente de trabalho e poderá ser proposto pela Cosate, em conjunto com o Concosate ou com a participação das entidades representativas dos trabalhadores;

c) a proposição de embargo ou interdição poderá ser feita à Superintendência Regional do Trabalho, aos programas e centros de referência em saúde do trabalhador e à vigilância sanitária das Secretarias Estadual e Municipal de Saúde no âmbito do SUS e Ministério Público;

d) o trabalhador poderá recusar-se a executar um trabalho que lhe ofereça risco grave e iminente, até que as medidas de proteção e prevenção sejam implementadas, devendo dar ciência imediata à Cosate, que por sua vez encaminhará e se articulará com as instâncias pertinentes. Sendo que a Cosate deverá avaliar a situação de risco grave e iminente, visando dar suporte coletivo à análise da situação.

XV. publicizar as atas das reuniões da Cosate e todo e qualquer documento ou informações relacionadas às condições e local de trabalho;

XVI. realizar anualmente uma Semana de Saúde e Condições do Trabalho com atividades e temas apropriados aos vários setores de atividades de Educação Pública Municipal, acontecendo durante uma semana no horário de trabalho das repartições, órgãos públicos e unidades de ensino:

a) A Sesat se constituirá em um conjunto de atividades educacionais sobre as questões da qualidade de vida no trabalho, atividades acadêmicas (incluindo painéis, temas livres, etc.), trabalho das comissões e promover integração dos servidores públicos, acontecendo durante uma semana no horário de trabalho das repartições, órgãos públicos e/ou unidades.

XVII. a Cosate propiciará a discussão dos problemas referentes à saúde dos trabalhadores em todos os locais de trabalho, para motivar participação efetiva dos interessados;

XVIII. compilar e analisar os dados de levantamentos periódicos, propondo medidas para melhorar as condições de trabalho, validadas pelos trabalhadores envolvidos e que deverão ser encaminhadas à direção das unidades de ensino e às entidades representativas;

XIX. requerer informações a respeito de métodos, processos ou novas tecnologias, dados estatísticos a respeito de doenças e absenteísmo e registros de acidentes, de doenças do trabalho e de outros agravos à saúde dos trabalhadores relacionados ou não às condições de trabalho;

XX. mobilizar os trabalhadores para análise e discussão constante dos processos de trabalho, visando a transformação das situações que produzem adoecimento nas unidades de ensino por meio do exercício de uma gestão democrática.

Parágrafo único. Todas essas ações deverão ser realizadas com a participação dos trabalhadores, com ampla divulgação nos locais de trabalho.

Art. 5º A Cosate terá a seguinte composição:

I. os membros serão escolhidos livremente pelos trabalhadores da educação das unidades de ensino e para cada titular haverá um suplente. Os suplentes serão os candidatos mais votados logo abaixo dos titulares, podendo participar todos os trabalhadores da escola, da seguinte forma:

a) até 35 trabalhadores: 3 membros;

b) de 36 a 65 trabalhadores: 4 membros;

c) de 66 a 95 trabalhadores: 5 membros;

Parágrafo único. A cada 30 trabalhadores a mais do previsto, acrescentar um membro na Cosate.

II. cada Cosate terá um secretário executivo, que será escolhido pelos membros eleitos da Comissão e poderá ser destituído pela mesma quando não estiver correspondendo aos seus interesses ou aos desta Lei. Em caso de não haver consenso na escolha do secretário executivo, o cargo será ocupado pelo candidato eleito que tiver o maior número de votos;

III. os membros suplentes substituirão os titulares nos seus impedimentos, configurando-se assim a 1ª, 2ª, 3ª suplências e assim sucessivamente, por ordem de maior votação obtida;

IV. o membro suplente poderá participar das reuniões, sendo que na presença dos titulares não fará uso do voto, somente do direito de manifestação verbal.

Art. 6º A Cosate terá o seguinte funcionamento:

I. a Comissão de Saúde do Trabalhador da Educação se reunirá mensalmente em caráter ordinário e a qualquer momento em caráter extraordinário, mediante convocação do secretário executivo ou de 40% dos representantes na Comissão;

II. as entidades representativas dos trabalhadores da educação terão poderes de participar das reuniões, solicitar atas e outros documentos da Comissão e acompanhar visitas aos locais de trabalho;

III. cada comissão deverá elaborar regimento interno e submetê-lo à aprovação do Concosate, apontando para as especificidades e peculiaridades próprias do seu local de trabalho.

Art. 7º Os membros da Cosate serão eleitos da seguinte forma:

I. em cada Cosate, os titulares e suplentes, serão eleitos pelos trabalhadores das unidades de ensino através de eleições livres, diretas e em escrutínios secretos, com mandato de 1 ano, podendo se candidatar à recondução do cargo somente por mais dois períodos consecutivos;

II. o processo eleitoral será coordenado pelo Concosate e acompanhado das entidades e órgãos representativos na educação;

III. no caso de primeiro mandato será constituída uma comissão de trabalhadores, com participação das entidades representativas;

IV. a convocação da eleição será feita por edital a ser amplamente divulgada, a qual estabelecerá:

a) prazo de 15 dias para inscrição de candidatos;

b) fixação da data das eleições nos 15 dias subsequentes;

c) designação da comissão eleitoral para proceder aos trabalhos de inscrição de candidatos, realização das eleições, apuração dos votos e elaboração dos respectivos atos.

§ 1º A convocação das eleições para o mandato deverá ser realizada pelo secretário executivo e a eleição deverá ocorrer 60 dias antes do término do mandato em exercício.

§ 2º Os membros eleitos realizarão o curso de formação inicial no período entre a data da eleição e a data da posse.

§ 3º Deve ser garantida ao trabalhador eleito a disponibilização de carga horária para participação no curso de formação inicial (estipular, em anexo, carga horária para participação no curso.).

V. a eleição deverá ser realizada durante o expediente normal;

VI. os trabalhadores que estiverem em licença ou afastamento do trabalho reconhecido por lei terão direito ao voto;

VII. durante o processo eleitoral, todos os trabalhadores terão estabilidade de lotação na unidade de ensino, não podendo assim, serem transferidos, colocados em disponibilidade, suspensos e etc;

VIII. os membros eleitos serão empossados no primeiro dia após o término do mandato anterior e tendo concluído o curso de formação.

Art. 8º Os membros eleitos das Cosates farão formação permanente, estabelecidos pelo Concosate e a Secretaria Municipal de Educação. E deverá obedecer aos seguintes critérios fundamentais:

I. a formação deve contemplar as especificidades de cada unidade de ensino, destacando-se os temas relativos à saúde, trabalho e meio Ambiente;

II. o conteúdo e a metodologia do curso deverão ser discutidos e acordados com base em diretrizes definidas pela Concosate;

III. o curso deverá conter uma parte conceitual e uma prática para o levantamento de condições de saúde e vida no trabalho, assim como as recomendações de promoção e prevenção sobre as medidas a serem adotadas;

IV. as unidades contempladas com membros eleitos deverão ser comunicadas formalmente, num prazo de 72 horas após a posse e também após realização de curso de formação de membros da Cosate sobre:

a) o nome dos componentes, titulares e suplentes, a data da posse, o período de mandato, o nome do secretário executivo e a unidade conforme regulamentação;

b) após o trabalhador ter realizado o curso, deverá comunicar à unidade de ensino em que estiver lotado, o conteúdo programático e o número de horas.

Parágrafo único. A formação permanente será extensiva aos demais trabalhadores interessados, desde que acordado com a unidade de ensino. Todo e qualquer trabalhador da educação do Município poderá participar do curso de formação, sem que as unidades de ensino e a Secretaria de Educação tenham que garantir essa participação. Os casos omissos neste artigo serão decididos e encaminhados pelas comissões locais.

Art. 9º A Cosate e o Concosate deverão comunicar ao Governo Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação suas respectivas formações.

Parágrafo único. A Secretaria Municipal de Educação deverá custear o curso de formação e garantir as condições para que este seja realizado.

Art. 10 Os direitos dos membros da Cosate são:

§ 1º Os membros titulares e suplentes da Cosate não poderão ser removidos, redistribuídos e/ou transferidos de ofício durante a vigência de seu mandato e até 1 ano após o seu término, sem justificativa por parte do empregador, salvo por interesse do próprio, situação que levará a ascensão do suplente.

§ 2º Os membros de cada Comissão serão liberados de suas atribuições por um período máximo de 4 horas semanais, para levantamentos, execução de mapa de riscos, tendo livre acesso aos locais de trabalho sem prévio aviso. As atividades de participação nas reuniões mensais das Cosates não estão incluídas neste período, devendo-se assegurar a liberação nos horários correspondentes, conforme calendário e solicitação por escrito do secretário executivo.

§ 3º Os membros da Comissão também deverão ser liberados para participar de cursos promovidos pelas unidades de ensino, Secretaria de Educação, entidades representativas e por outras que se mostrem pertinentes à atuação da Comissão, mediante solicitação por escrito do secretário executivo aos chefes imediatos.

§ 4º A direção da unidade de ensino deverá garantir as condições necessárias e apropriadas ao bom desempenho do trabalho da Comissão.

Art. 11 Os deveres dos membros da Cosate são:

§ 1º Do secretário executivo:

I. registrar as reuniões em atas;

II. convocar os membros da Cosate para as reuniões;

III. encaminhar as resoluções para direção da unidade de ensino, entidades representativas, Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho e ao Concosate.

§ 2º Dos demais membros da Comissão:

I. elaborar o calendário anual de reuniões ordinárias e comunicar às entidades representativas, para tomarem conhecimento e posterior encaminhamento de pedido de liberação junto às chefias imediatas dos membros das Cosates;

II. discutir e encaminhar as questões referentes à saúde do trabalhador;

III. comunicar e discutir com os trabalhadores e entidades representativas os acidentes ocorridos e/ou doenças detectadas;

IV. participar das reuniões da Comissão;

V. frequentar cursos de capacitação pertinentes à área de saúde do trabalhador;

VI. representar os funcionários nas mesas de negociação, perícias e inspeções em conjunto com as entidades representativas.

Art. 12 O Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação – Concosate é o órgão responsável pela coordenação dos trabalhos das Cosates e será formado pelos seguintes membros: 1 representante (o secretário executivo) de cada Cosate, 1 representante de cada entidade representativa dos servidores da educação, 1 representante de cada uma das unidades de ensino.

§ 1º Os membros deste Conselho terão como atribuições:

I. aprovar as normas de funcionamento interno das Cosates;

II. propiciar a integração das Cosates;

III. apreciar os planos de ação das Cosates, acompanhando as diretrizes técnicas dos mesmos;

IV. participar da elaboração da Semana de Saúde do Trabalhador da Educação do Município (Sesat);

V. estabelecer diálogo e parcerias com as comunidades científicas (universidades e outras) a respeito dos dados referentes à saúde do trabalhador da educação.

VI. estabelecer canais de ligação com outras instituições afins, para melhor atuação das Comissões;

VII. produzir relatórios anuais das atividades exercidas pelas Cosates com ampla divulgação para a comunidade.

§ 2º O secretário executivo do Concosate será eleito entre seus pares e terá as seguintes responsabilidades:

I. convocar os membros do Concosate para as reuniões;

II. registrar as reuniões em ata;

III. encaminhar as resoluções para as Cosates, direção das entidades representativas e das universidades.

§ 3º O Concosate se reunirá mensalmente em caráter ordinário, sempre após as reuniões das Cosates e a qualquer momento em caráter extraordinário, mediante convocação do secretário executivo ou por 40% dos seus membros.

Art. 13 A cada dois anos será realizada a Conferência ou Seminário de Saúde do Trabalhador, com o fim de traçar os objetivos da saúde do trabalhador da educação e acompanhar a execução dos projetos traçados, além de promover mudanças no regulamento da Cosate e do Concosate.

Art. 14 Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação e o Município terá 60 dias para regulamentá-la.

Art. 15 Revogam-se todas as disposições em contrário.

Palácio Municipal em Serra, aos 25 de maio de 2016.

AUDIFAX CHARLES PIMENTEL BARCELOS

Prefeito Municipal

PORTARIA 011-2016 - SESA

Publicação Nº 49701

PORTARIA 011/SESA/2016

Institui o Grupo Condutor Municipal da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) no Município da Serra

O Secretário Municipal de Saúde da Prefeitura Municipal da Serra, no uso de suas atribuições legais,

CONSIDERANDO a Portaria nº3.088, de 23 de dezembro de 2011, que institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde, em especial o disposto em seu Art. 13, que trata da operacionalização da implantação da Rede de Atenção Psicossocial e da instituição do Grupo Condutor Municipal a fim de implementar a Rede de Atenção Psicossocial, contratualizando os pontos de atenção à saúde;

CONSIDERANDO a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, que entre outras providências, dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes;

CONSIDERANDO a Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental;

CONSIDERANDO o Decreto 7.503 de 28 de junho de 2011, que regulamenta a Lei nº 8.080, 19/09/90, para dispor sobre a organização do Sistema Único de Saúde - SUS, o planejamento da saúde, a assistência à saúde e a articulação interfederativa, e dá outras providências.;

CONSIDERANDO a Portaria GM/MS nº 4.279, de 30 de dezembro de 2010, que estabelece diretrizes para a organização da Rede de Atenção à Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde;

CONSIDERANDO a Resolução CNS nº 448, de 06 de outubro de 2011 que delibera sobre a Rede de Atenção Psicossocial e da Política de Saúde Mental nas esferas federal, estadual e municipal;

CONSIDERANDO as recomendações contidas no Relatório Final da IV Conferência de Saúde Mental Intersetorial, realizada em 2010;

CONSIDERANDO as recomendações contidas na carta do I Encontro Nacional da RAPS, realizada em dezembro de 2013;

CONSIDERANDO a indicação do Ministério da Saúde sobre a necessidade de que o SUS ofereça uma rede de serviços de saúde mental integrada, articulada e efetiva nos diferentes pontos de atenção, e ainda da necessidade de ampliar e diversificar os serviços do SUS para a atenção às pessoas com sofrimento ou transtorno mental, incluindo aquelas com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas;

RESOLVE:

Art. 1º. Instituir o Grupo Condutor Municipal da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) com o objetivo de implementar e articular os pontos de atenção à saúde para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas no âmbito do Sistema Único de Saúde no município da Serra e define suas atribuições e composição.

Art. 2º. O Grupo Condutor Municipal da Rede de Atenção Psicossocial (GCMRAPS) tem por finalidade atuar como espaço de protagonismo político na formulação de políticas públicas para atenção em saúde mental, pactuação, avaliação e controle das ações de prevenção, promoção e assistência à saúde mental no âmbito do município.

Art. 3º. São atribuições do Grupo Condutor Municipal da Rede de Atenção Psicossocial:

I. Atribuições gerais: planejar, organizar, monitorar e avaliar de forma sistêmica, articulada, integrada e solidária a Rede de Atenção Psicossocial;

II. Atribuições específicas:

a) Adequar o Plano Municipal de Saúde Mental de acordo com a Portaria GM nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011 e das demais recomendações decorrentes;

b) Propor ajustes, acompanhar e avaliar as ações em saúde mental, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Plano Municipal de Saúde e pela Política Nacional de Saúde Mental;

c) Planejar e propor a execução de ações educativas de prevenção e cuidados na área de saúde mental;

APÊNDICE C – Projeto de curso de formação para as Cosates do Projeto Piloto em Serra

FORMAÇÃO DAS COSATE PROJETO PILOTO – SERRA 2014

CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

Contextualização: Insere-se como uma das ações de uma proposta formativa mais abrangente, que contempla ainda a formação permanente e continuada de caráter coletivo.

Objetivos: realizar formação inicial das duas COSATE que participam de projeto piloto no município de Serra, propiciando subsídios para disparar o trabalho das mesmas de forma autônoma e articulada com todos os agentes da comunidade escolar.

PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

A proposta formativa é pautada no princípio de formação no e pelo trabalho, contemplando atividades de encontro presenciais e atividades de dispersão, a serem desenvolvidas no meio de trabalho.

Nas atividades de encontros presenciais estarão reunidos os membros das duas COSATE piloto, bem como com a equipe responsável pela formação. Nesses encontros será priorizada a dinâmica dialógica, na qual os participantes trazem as experiências de seu trabalho, são apresentados a conteúdos conceituais e posteriormente analisam a própria produção do conhecimento.

Nas atividades de dispersão, os participantes devem discutir junto à comunidade escolar temas e atividades previamente programadas, de modo a articular elementos discutidos nos encontros presenciais ao cotidiano de trabalho, atuando ainda como multiplicadores das questões abordadas na formação.

Tal estratégia permite que o trabalho das COSATE já aconteça concomitantemente ao período de formação e implica no delineamento de estratégias para que os canais de comunicação sejam ampliados nos espaços das escolas em que ocorrerão o projeto piloto. Essa ampliação contempla o estabelecimento e/ou fortalecimento de

parceria com outros equipamentos públicos, bem como o envolvimento de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar: trabalhadores, alunos e familiares.

A proposta da formação como “disparadora” caracteriza a aposta na consolidação da autonomia das COSATE, as quais estabelecerão um plano de trabalho próprio e a elaboração de um plano formativo mais abrangente, por meio do qual tais comissões estarão em constante análise de suas atividades.

PLANO DE AÇÃO DO CURSO

Distribuição de carga horária:

Carga horária total: 44 horas.

Atividades presenciais: 24 horas, distribuídas em 6 encontros quinzenais.

Atividades de dispersão: 20 horas, distribuídas de forma intercalada aos encontros presenciais.

CRONOGRAMA

Data	Local	Atividade – Tema
29/09/14	Fundacentro	Abertura Oficial do Projeto Piloto
06/10/14	Escolas	Estudo da Proposta de Projeto de Lei das COSATE
13/10/14	Fundacentro	Introdução sobre as COSATE
20/10/14	Escolas	Construção de referências locais para o trabalho das COSATE
27/10/14	Fundacentro	Construção do conceito de trabalho, saúde e meio ambiente
03/11/14	Escolas	Discussão coletiva acerca da produção de saúde no trabalho
10/11/14	Fundacentro	O trabalho na escola: riscos e potencialidades
17/11/14	Escolas	Discussão coletiva dos processos de trabalho na escola
24/11/14	Fundacentro	A produção do mapeamento de risco a partir das atividades e do saber do trabalhador
01/12/14	Escolas	Início da construção do plano de ação da COSATE
15/12/14	Fundacentro	Finalização do plano de trabalho das COSATE e avaliação e avaliação coletiva

APÊNDICE D – Amostras de materiais produzidos para a divulgação do Seminário “Saúde e trabalho na educação: como produzir saúde nas escolas?”



Seminário Saúde e Trabalho na Educação
Como produzir saúde nas escolas?

EMEF “Manoel Carlos da Miranda”
10/09/2015 - 18h às 21h


PROGRAMAÇÃO
 18:00 – Credenciamento e abertura
 19:00 - Grupos de Trabalho
 19:40 - Relato dos grupos
 20:20 - Relatos das COSATES

Seminário aberto
Certificados de 4h

Realização: forumcosate

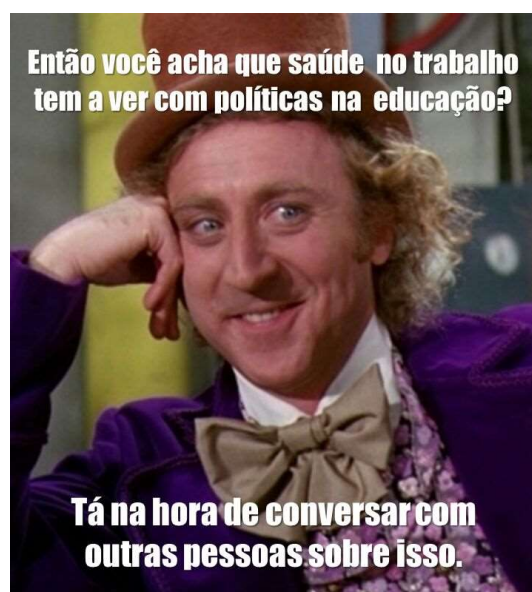
facebook.com/forumcosate

Apoio: 



“A gente adoece porque se sente sozinho, paralisado diante das dificuldades”.

Seminário “Saúde e Trabalho na Educação: como produzir saúde nas escolas?”
Dia 10 de setembro às 18h
na EMEF “Manoel Carlos da Miranda”
Serra
facebook.com/forumcosate



Então você acha que saúde no trabalho tem a ver com políticas na educação?

Tá na hora de conversar com outras pessoas sobre isso.

Seminário “Saúde e Trabalho na Educação: como produzir saúde nas escolas?”
Dia 10 de setembro às 18h
na EMEF “Manoel Carlos da Miranda”
facebook.com/forumcosate

APÊNDICE E – Cartaz de divulgação do 32º Congresso Estadual do Sindiupes



Fonte: <<http://sindiupes.org.br/blog/confira-prazos-e-datas-do-32o-congresso-estadual/>>. Acesso em: 05 set. 2017.

APÊNDICE F – Reportagem sobre a aprovação do Projeto de Lei que cria as Cosates em Serra

The screenshot shows the homepage of the SINDIUPES website. The header includes the SINDIUPES logo with the tagline 'EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA', navigation links for 'O SINDICATO', 'JURÍDICO', 'REDES', 'NOTÍCIAS', and 'CONTATO', and social media icons for Facebook, Twitter, and YouTube. A sidebar on the left contains a 'VÁ PARA:' dropdown menu and a list of links: HOME, FILIE-SE!, NOTÍCIAS, MAGISTÉRIO NA MÍDIA, SECRETARIAS, REDES, COLETIVOS E GRUPOS, MULTIMÍDIA, SUBSEDES/ESTRUTURA, and TABELAS DE VENCIMENTOS. Below the sidebar is a blue button labeled 'ATUALIZAÇÃO CADASTRAL' and a search bar with a 'Pesquisar' button. The main content area features a news article titled 'Aprovado na Serra projeto sobre Saúde do Trabalhador' dated 28/04/2016 by Ebrany Lopes. The article text describes the approval of a project by the Serra City Council to create the COSATE (Comissão Saúde do Trabalhador da Educação) within the Municipal Network of Serra. It mentions that the project was debated and studied through a project from the Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), coordinated by professor Bete Barros, and supported by SINDIUPES. The article also discusses the importance of the participation of workers in the debate to sensitize parliamentarians about the importance of COSATE and to ensure the approval of the project. It notes that this is a unique work in the country and aims to form commissions in municipal schools to discuss and promote the health of workers. The article further mentions the creation of the COSATE Forum in August 2012, which was created by representatives of various institutions and entities concerned with the high incidence of occupational diseases among teachers in the municipality of Serra. It lists the institutions that are part of the COSATE Forum: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividades e Políticas/Programa de Formação e Investigação em Saúde do Trabalho/UFES (NEPESP/PFIST), Centro de Referência em Saúde do Trabalhador do ES (CEREST-ES), Ministério Público do Espírito Santo (MP-ES), SINDIUPES, Conselho Municipal de Educação da Serra, FUNDACENTRO, Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho da Prefeitura da Serra, and Professionals of municipal schools and other organs linked to the Municipal Secretary of Education of Serra and SEDU-Serra.

Fonte: <http://sindiupes.org.br/blog/aprovado-na-serra-projeto-sobre-saude-do-trabalhador/>. Acesso em: 05 set. 2017.